

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
(Español, Francés e Inglés)



**TESIS DOCTORAL**

**Discurso, gramática y ciencias naturales en el aula AICLE: un estudio  
de caso con alumnas de 6º de primaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Ana de Artiñano Aguado**

Directora

**María Dolores Pérez Murillo**

**Madrid, 2016**







## **TESIS DOCTORAL**

# **Discurso, Gramática y Ciencias Naturales en el aula AICLE: un estudio de caso con alumnas de 6º de Primaria**

**Ana de Artíñano Aguado**  
**Licenciada en Psicopedagogía**

**Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura**  
**Facultad de Educación**

**Universidad Complutense de Madrid**







**Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura**  
**Facultad de Educación**

**Discurso, Gramática y Ciencias Naturales en el  
aula AICLE: un estudio de caso con alumnas de  
6º de Primaria**

**Ana de Artíñano Aguado**  
**Licenciada en Psicopedagogía**

**Directora: Dra. María Dolores Pérez - Murillo**









## INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS .....	XIX
RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN GENERAL .....	5
1. Aproximación histórica.....	5
2. Estudio previamente realizado en el centro bilingüe.....	8
3. Motivación para la presente investigación .....	9
4. Objetivos y preguntas de investigación e hipótesis .....	11
5. Justificación del estudio .....	12
6. Descripción de capítulos.....	14
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	17
CAPÍTULO 1 EL DISCURSO EN EL AULA.....	19
1.1 DISCURSO Y COMUNICACIÓN .....	20
1.1.1 Definición del discurso en el aula.....	20
1.1.2 Paradigmas del discurso en el aula.....	22
1.1.3 La competencia comunicativa .....	23
1.1.4 Tipos de discurso .....	25
1.1.5 La construcción de significado en el discurso .....	26
1.1.6 La construcción de conocimiento en el discurso .....	26
1.2 ESTRATEGIAS EN EL DISCURSO .....	27
1.2.1 Estrategias para la construcción de conocimiento y significado .....	27
1.2.1 Estrategias en el discurso durante la presentación de contenido.....	31
1.3 FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMUNICACIÓN: LA PARTICIPACIÓN E INTERACCCION .....	34
1.3.1 La participación del alumnado.....	34
1.3.2 La interacción en el aula .....	36
1.3.2 Interacción centrada en el alumno .....	38
1.3.3 La organización del aula y agrupamientos .....	40

1.3.4 Tipos actividades en el discurso instruccional.....	41
1.4 RESUMEN FINAL.....	44
CAPÍTULO 2 ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS .....	45
2.1 EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA .....	47
2.1.1 La gramática vista a través de los métodos de enseñanza..	47
Método de gramática traducción .....	47
Método directo .....	48
Método audiolingual.....	48
Una aproximación funcional: Método situacional.....	49
Enfoque comunicativo .....	50
El enfoque procesual .....	50
La gramática en el enfoque comunicativo .....	51
2.1.2 La gramática centrada en el significado y en la forma .....	52
Instrucción centrada en el significado (IMF) .....	52
Instrucción enfocada en la forma (FFI) .....	53
2.1.3 La gramática en contexto a través del discurso .....	566
Tipos de instrucción gramatical .....	599
Características de las actividades para una gramática en contexto y a través del discurso .....	611
2.2 EL ENFOQUE BILINGÜE AICLE.....	622
2.2.1 Introducción y definición.....	622
2.2.2 Recorrido histórico de AICLE .....	644
2.2.3 Definición de AICLE .....	666
2.2.4 Beneficios de AICLE .....	688
2.2.5 El inglés como lengua vehicular .....	699
2.2.6 AICLE en Europa .....	70
2.2.7 AICLE en España.....	744
Comunidades Autónomas: Galicia, Cataluña, Valencia, Islas Baleares, País Vasco y Navarra.....	755
Comunidad Autónoma de Madrid .....	766

AICLE y el desarrollo de la competencia comunicativa .....	77
AICLE y la construcción de conocimiento.....	788
2.3 EL PROTAGONISMO DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN	
BILINGÜE .....	80
2.3.1 El monolingüismo en la Educación Bilingüe .....	80
2.3.2 El bilingüismo en la Educación Bilingüe .....	85
2.3.3 La lengua legítima del aula .....	877
2.3.4 La elección de la lengua durante el discurso .....	91
2.3.5 El uso de la lengua materna en el discurso.....	922
La lengua materna en el aula desde una perspectiva sociocultural.....	944
La función la lengua materna en el aula bilingüe.....	97
2.3.6 Los recursos multilingües en el aula .....	988
Cambio de código y translanguaging .....	100
Beneficios del translanguaging y cambio de código .....	103
2.4 RESUMEN FINAL.....	1044
PARTE II: CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	107
CAPÍTULO 3 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION Y LOS PARTICIPANTES.....	109
3.1 EL CENTRO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.....	110
3.1.1 El centro escolar en Madrid.....	110
3.1.2 Programas bilingües en Madrid.....	111
El centro y sus características como centro bilingüe .....	111
Datos del centro .....	112
Objetivos generales del centro para impartir la Lengua Extranjera .....	113
Objetivos del proyecto bilingüe en el centro .....	114
El centro y la normativa .....	114
Aspectos pedagógicos del centro .....	117
Contenidos de las áreas que se impartirán en inglés .....	118

Calendario previsto para la implantación de las enseñanzas bilingües a partir del curso 2008-09.....	120
El libro de texto y contenido de las asignaturas.....	121
Descripción del aula y organización del horario .....	122
3.2 PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO .....	123
3.3 RESUMEN FINAL.....	123
CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION .....	125
4.1 RECOGIDA DE DATOS .....	126
4.1.1 El contacto inicial y la paradoja del observador .....	127
4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS .	128
4.2.1 Permiso de grabación y observación grabada .....	128
El anonimato de las alumnas.....	129
4.2.2 Diario de campo .....	129
Redacción del diario .....	129
Anotaciones en las interacciones .....	129
4.2.3 Diario de las sesiones .....	130
Sesiones de Inglés .....	130
Sesiones de Natural Science.....	136
4.2.4 Entrevistas y cuestionarios.....	140
Estructura de entrevistas y cuestionarios .....	140
Realización de entrevistas y cuestionarios .....	141
Análisis de los cuestionarios y entrevistas.....	142
4.3 TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS.....	145
4.3.1 Corpus.....	146
4.4 RESUMEN FINAL.....	147
PARTE III: ANALISIS DE LOS DATOS.....	149
CAPÍTULO 5 EL DISCURSO EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA Y NATURAL SCIENCE .....	151
5.1. DISCURSO Y GRAMÁTICA EN LA CLASE DE LENGUA INGLESA .....	152
5.1.1 Actividades tipo A de Hatch .....	152

5.1.2 Actividades tipo C de Hatch. ....	178
5.1.3 Resumen de las clases de Lengua Inglesa.....	185
5.2. EL DISCURSO EN LA CLASE DE NATURAL SCIENCE .....	186
5.2.1 Actividades tipo A de Hatch .....	187
5.2.2 Actividades tipo C de Hatch .....	203
5.2.3 Actividades tipo D de Hatch .....	211
5.2.4 Resumen de las clases de <i>Natural Science</i> .....	213
CAPÍTULO 6 EL USO DE LA LENGUA MATERNA.....	215
6.1 EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA .....	217
6.1.1 El uso de la lengua materna es sancionado.....	217
6.1.2 El uso de la lengua materna no es sancionado.....	224
6.1.3 Resumen de las clases de Lengua Inglesa.....	238
6.2 LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE NATURAL SCIENCE .....	239
6.2.1 Uso del español por parte de la profesora .....	241
6.3.2 Uso del español por parte de las alumnas .....	247
6.2.3 Uso de la L1 por parte de las alumnas y profesora .....	258
6.2.4 Resumen de las clases de Natural Science .....	265
CONCLUSIONES.....	267
7.1 LA NATURALEZA DEL DISCURSO EN LAS CLASES OBSERVADAS .....	268
7.1.1 El discurso gramatical en las clases de Lengua Inglesa ....	268
7.1.2 El discurso en las clases de Ciencias Naturales .....	269
7.1.3 Similitudes y diferencias del discurso en las clases de Lengua Inglesa y <i>Natural Science</i> .....	271
7.2 EL IMPACTO DE LA SEPARACIÓN DE LENGUAS EN EL AULA .....	272
7.2.1 El tratamiento de la lengua materna en la clase de Lengua Inglesa.....	273



7.2.2 El tratamiento de la lengua materna y recursos multilingües en la clase de <i>Natural Science</i> .....	273
7.3 RESUMEN FINAL.....	274
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	2766
LÍNEAS DE ACTUACION .....	2766
Referencias bibliográficas.....	2799
ANEXOS .....	313
Transcripciones .....	333

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estrategias para la construcción del conocimiento basadas en las respuestas de los estudiantes .....	27
Tabla 2: Estrategias de retroalimentación .....	28
Tabla 3: Estrategias de “experiencia compartida” .....	29
Tabla 4: Estrategias para promover el discurso de los alumnos .....	30
Tabla 5: Estrategias del diálogo .....	32
Tabla 6: Estrategias empleadas durante el monólogo .....	33
Tabla 7: Actividades en el discurso instruccional .....	43
Tabla 8: Estrategias de la instrucción enfocada en la forma (FFI) .....	55
Tabla 9: Tipos de instrucción gramatical .....	60
Tabla 10: Tipos de instrucción gramatical .....	61
Tabla 11: Actividades para una gramática en contexto a través del discurso ..	62
Tabla 12: Titulación que exigen algunos países a los profesores de AICLE ....	73
Tabla 13: Objetivos generales del centro .....	111
Tabla 14: Objetivos del Proyecto Educativo de Centro .....	112
Tabla 15: Aspectos pedagógicos del Proyecto Educativo de Centro. PEC ....	115
Tabla 16: Asignaturas y porcentaje .....	116
Tabla 17: Calendario previsto para la implantación de las enseñanzas bilingües a partir del curso 2008-09 .....	118
Tabla 18: Profesorado participante .....	121
Tabla 19: Información para incluir en la transcripción .....	144
Tabla 20: Corpus de las sesiones grabadas y analizadas.....	145



## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1a: Actividad 1 libro de texto página 36 .....	152
Cuadro 1b: Lectura del libro de texto página 36.....	156
Cuadro 1c: Actividad 6 del libro de texto página 34 .....	157
Cuadro 1d: Actividad del libro de texto página 36 .....	159
Cuadro 1e: Actividad 2 del libro de texto página 36 .....	161
Cuadro 1f: Actividad del libro de texto página 37 .....	162
Cuadro 1g: Actividad 1 de vocabulario del libro de texto página 39 ...	164
Cuadro 1h: Lectura del libro de texto <i>Tips to survive school</i> .....	165
Cuadro 1i: Actividad 5 del libro de texto página 35 .....	165
Cuadro 1j: Actividad 1 del libro de texto página 33 .....	171
Cuadro 1k: Actividad 5 del libro de texto página 33 .....	174
Cuadro 1l: Actividad 6 del libro de texto página 34 .....	175
Cuadro 1m: Actividad 1 y 2 del libro de texto <i>First Conditional, Second Conditional</i> .....	177
Cuadro 1n: Actividad 12 del libro de texto <i>The Ride to School</i> .....	178
Cuadro 1o. Horario ficticio de los personajes del libro de texto.....	179
Cuadro 1p: Actividad 1 y 2 del libro de texto página 50 .....	181
Cuadro 1q. Actividades 2 y 3 del libro de texto página 33.....	182
Cuadro 2a: Definiciones del libro de texto .....	188
Cuadro 2b: Teoría de la electricidad del libro de texto .....	192
Cuadro 2c: Preguntas 4, 5 y 6 del libro de texto.....	198
Cuadro 2d: Teoría del libro de texto página 78 .....	207

## INDICE DE GRAFICOS

Gráfico1: Porcentaje de contenidos semanales .....	117
Gráfico 2: Porcentaje de contenidos semanales impartidos en español e inglés .....	117



## ABREVIATURAS

**AICLE** Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua

**BOCM.** Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

**BOE** Boletín Oficial del Estado

**BICS** *Basic Interpersonal Communicative Skills*

**CALP** *Cognitive Academic Language Proficiency*

**CAM** Comunidad Autónoma de Madrid

**CEFR** *Common European Framework of Reference for Languages*

**CLIL** *Content and Language Integrated Learning*

**CP INF-PRI** Colegio Público Infantil y Primaria

**EIPR** Educación Infantil y Primaria

**CPR INF-PRI-SEC** Colegio Privado Concertado Infantil Primaria y Secundaria

**EI** Educación Infantil

**EP** Educación Primaria

**ESO** Enseñanza Secundaria Obligatoria

**IRF** *Initiation-Response-Feedback*

**IRE** *Initiation-Response-Evaluation*

**LE** Lengua Extranjera

**LGE** Ley General de Educación

**LOCE** Ley Orgánica de Calidad de la Educación

**LOE** Ley Orgánica de Educación

**L1** Primera lengua/Lengua materna

**L2** Segunda lengua

**MEC.** Ministerio de Educación y Ciencia

**MECD** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

**MECR** Marco Europeo Común de Referencia

**PEC** Proyecto Educativo de Centro

**SLA** *Second Language Acquisition*

**UE** Unión Europea



**A mi Madre**





***“Second language acquisition is more like growing a garden  
than building a wall.”***

(Nunan, 2001: 192)



## **AGRADECIMIENTOS**

Resulta difícil dar las gracias a todas personas que me han ayudado intelectual, física, psicológica y espiritualmente a sacar adelante la Tesis. Por este motivo pido disculpas a todos aquellos que no nombro en estos párrafos y que sin embargo allí estuvieron.

Gracias a mi Madre, que ha me ha ayudado hasta el último minuto a no abandonar y me ha secado cada lágrima. Todo el tiempo cerca de mí, sin apartarse ni un segundo.

Debo dar las gracias a la directora de esta Tesis, la Dra. María Dolores Pérez – Murillo. No solo ha sido para mí un ejemplo, sino también una guía imprescindible, un apoyo, un pañuelo de lágrimas y una maravillosa compañera

y coordinadora en la Facultad. Gracias a su paciencia ha sabido guiarme en el plano intelectual y emocional. Debo reconocer especialmente sus valiosas aportaciones y valoraciones. Sin su ayuda nunca hubiera finalizado el estudio.

Gracias también a todos los participantes del centro que hicieron posible esta investigación. Gracias a la directora que me permitió acceder a toda la información que le pedí y siempre fue muy amable y paciente conmigo. Agradezco a las profesoras de la investigación su disponibilidad y entrega desinteresada. Debo decir que su profesionalidad es admirable. Doy las gracias a todas las alumnas de 6º de Primaria de esa promoción, a las cuales recuerdo con especial cariño, y que se portaron en clase maravillosamente y a sus tutores y padres por dejar que pudiera entrar y grabar en audio a sus hijas.

Agradezco la enorme comprensión de mi superior, Carmen, por confiar en mí y en mi organización personal del trabajo. Por permitir que me reuniera con mi directora de Tesis algunos viernes y poder asistir a las clases y congresos oportunos. Debo nombrar especialmente a mi amiga Lourdes que en momentos de desánimo me dio el aliento que necesitaba para perseverar y que además me ayudó múltiples detalles informáticos y estéticos. Además de encomendar continuamente mi trabajo.

Tengo que agradecer especialmente a mis padres su apoyo incondicional. A mi padre por recordarme la importancia de seguir creciendo profesionalmente en mi especialidad y a mi madre por sus múltiples palabras de cariño. Agradezco a todas mis amigas de la infancia, del trabajo y de otros ámbitos su saber escuchar. Carmen, Marta, Isabela, Teresa, Ana, Liliana...y muchas otras que por supuesto no olvido. Quiero destacar a Yolanda que me ayudo con todos los documentos y búsqueda de doctores para la lectura.

Agradezco a las doctoras y doctores de las distintas Universidades y de la Universidad Complutense, en concreto el Departamento de Didáctica, que han

## *Agradecimientos*

leído mi tesis y de los cuales he recibido una valiosa retroalimentación. Agradezco a otras personas que han colaborado en pequeños detalles aunque imprescindibles como Maite, la hija de Lupe.

Gracias a mi familia, mi marido y mis hijos, que después de tanto tiempo no han perdido su fe en mí. Les pido perdón por los momentos que este trabajo ha influido en mi humor y talante y por todos los momentos en los que no he estado presente cumpliendo mi función de esposa y madre.



## RESUMEN

Este estudio se centra en el discurso en el aula bilingüe en un centro femenino de la Comunidad Autónoma de Madrid, que se acogió al programa de colegios concertados bilingües (español-inglés) en el curso escolar 2008-2009. Al adoptar este programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) se pretendía que las alumnas adquirieran una adecuada competencia comunicativa oral que les permita expresarse sin dificultad en la lengua inglesa, uno de los objetivos prioritarios de la política educativa de este centro escolar.

Al objeto de estudiar cómo este objetivo educativo tiene su realización en el aula, se analizaron las prácticas discursivas de dos profesoras y treinta de sus alumnas, en dos asignaturas del currículo impartidas en inglés: Lengua Inglesa y *Natural Science*. Esta investigación en el aula se enmarca dentro de la



tradición etnográfica con observación participante y se centra en aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de campo se realizó durante un periodo de cuatro semanas consecutivas. La observación y grabación en audio de las clases se complementaron con entrevistas en profundidad a las profesoras y una encuesta a las alumnas de 6º de Primaria.

Tras el análisis del discurso oral de profesoras y alumnas en el aula se percibe una preferencia por la instrucción gramatical en la clase de Lengua Inglesa, así como la existencia de una amplia variedad de estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión de los contenidos de las dos asignaturas, entre las que se incluyen los recursos multilingües, a pesar de la adopción de un modelo de separación de lenguas en el centro. El enfoque AICLE no puede limitarse a un simple cambio de lengua de instrucción, sino que debe ir acompañado de un cambio de paradigma metodológico donde la lengua materna tenga cabida.

## **ABSTRACT**

This study focuses on classroom discourse in a bilingual classroom of a women's primary school in the Autonomous Community of Madrid. The school joined the bilingual programme (Spanish-English) for Charter Schools in the academic year 2008-2009. This CLIL programme was adopted with the intention of improving oral communication competences in the foreign language, which is one of the school's priorities within its educational policy.

As the object of this study is to see how this educational objective is carried out in the classroom, the discursive practices of two teachers and thirty students were observed in two subjects taught in English: English and Science. This research study falls into the tradition of classroom ethnography involving participant observation and a focus on specific teaching/learning events. The field study was conducted for a period of four consecutive weeks. After

observing and recording the audio of the language and content classes, in-depth teacher interviews and a student survey were carried out.

After analyzing both teacher and student oral discourse in the classroom a preference of the English Language teacher was perceived for grammar instruction, as well as the presence of an ample variety of pedagogical strategies to aid comprehension in the content of both subjects. Within the strategies multilingual resources are included even though the school has adopted a model in which both languages are separated. A CLIL approach is not limited to a simple change in the language of instruction and therefore, must be implemented by the inherent methodological paradigm shift in which the mother tongue cannot be ignored.



# **INTRODUCCIÓN GENERAL**

## **1. Aproximación histórica**

Los sistemas educativos siempre han intentado adaptarse a las nuevas necesidades de la Europa multicultural y plurilingüe a través de diversos cambios en la metodología de enseñanza de lenguas. La globalización ha traído consigo una afluencia ingente de métodos, lo que ha supuesto que esto fuera objeto de estudio desde entonces (Block, 2004).

En España, durante el siglo pasado, la enseñanza de una lengua extranjera se comenzaba en el segundo curso de Bachillerato y finalizaba a la edad de 14 años. La lengua impartida solía ser el francés aunque también se enseñaban el inglés o el alemán. Con la Ley General de Educación y Financiamiento de la

Reforma Educativa (1970) se pretendió que la enseñanza del idioma extranjero comenzará a los doce años, el equivalente actual al primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (Sánchez Pérez, 1992).

Esta situación demandaba una figura urgente: el profesor especialista en la lengua extranjera. Esta situación fomentó la formación específica del profesorado. La Constitución Española de 1978 generó una nueva realidad política en la que las Autonomías asumían las competencias educativas (Cornejo Abarca, 1999) . Las decisiones emprendidas por cada Comunidad generaron diferentes políticas lingüísticas que llevaron a poner en práctica diversos métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1993 estableció el comienzo de la enseñanza del inglés en el actual primer Ciclo de Educación Primaria para así mejorar la formación de los alumnos en lengua inglesa en los centros escolares españoles (Revista de Educación del MEC, 2006).

Sin embargo, en los últimos tiempos, las sucesivas leyes educativas no han conseguido paliar el sentimiento de insatisfacción de profesores y padres acerca de los resultados de sus alumnos e hijos. Ésta ha sido una de las razones por las que se decidió crear un programa de Educación Bilingüe pionero, en 1996, fruto del Convenio entre el Consejo Británico y el Ministerio de Educación español y terminar en nuestro país con el modelo “tradicional” de enseñanza de idiomas extranjeros en Educación Primaria (Dobson et al., 2010, p. 13). Como prosiguen estos investigadores, esta insatisfacción se vería respaldada por un estudio patrocinado por la Comisión Europea en el que se detectó que los alumnos europeos tenían escasa fluidez y precisión cuando se comunicaban en inglés al finalizar la etapa de Primaria. La implantación de programas bilingües intenta, por lo tanto, solventar estos resultados no sólo con un comienzo temprano, sino con un aumento del tiempo e intensidad en la exposición a la segunda lengua (Dobson et al., 2010). Además, el proceso global en el que

estamos inmersos sostiene la necesidad de la utilización de una lengua franca o lengua para la comunicación internacional, que hoy en día es el inglés. Esto influye directamente en la motivación de los estudiantes españoles, ya que a partir de la edad de los 12 años son más conscientes del papel del inglés como lengua global (Muñoz y Tragant, 2001).

De todo lo expuesto hasta ahora se explica el creciente interés en los programas de orientación bilingüe. Uno de los más populares para la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) que ha dado lugar a su desarrollo en Europa, en general, y en España, en particular. Los programas AICLE generan un incremento de los estudios de investigación acerca de su implantación en los centros educativos (Fernández – Agüero, 2009). De hecho, es actualmente uno de los principales campos de estudio en todos los niveles educativos: Primaria, Secundaria y Educación Superior. Estos estudios, a menudo, son promovidos por órganos de gobierno regionales que tienen como objetivo evaluar la validez de este tipo de enfoque (Dooly y Masats, 2015).

Sin embargo, cada Comunidad Autónoma contempla criterios diferentes y, cada colegio, con su peculiar situación sociocultural, normas distintas. Por todo ello, la implantación de una Educación Bilingüe, sus características y resultados pueden variar de una Comunidad a otra o incluso de un barrio a otro. Lo que se ha pretendido analizar aquí es un centro femenino concertado de la zona norte de Madrid que se acoge al Programa Bilingüe impulsado por la Consejería de Educación en 2004- 2005. En este centro se impulsa especialmente la oralidad de sus alumnas, es decir, que hablen inglés adecuadamente y con fluidez. Para ello, se aplica la política de desarrollar actividades en el aula que promuevan la participación e interacción con un uso exclusivo de la L2 (inglés) por parte de todos sus participantes.

El desarrollo del lenguaje oral de los alumnos es un tema recurrente en la investigación doctoral realizada durante los últimos años en España (Serrano y Miralpeix, 2013) y esto es comprensible, ya que el aprendizaje del inglés en un contexto de aprendizaje formal es un escenario de adquisición común, donde las oportunidades para las prácticas orales no son abundantes (B.O.E, 238, 2007).

El enfoque metodológico AICLE ha supuesto un cambio a la hora de formar al alumnado en individuos competentes (Fernandez – Agüero, 2009). Pero los docentes debemos ser conscientes de lo que esto entraña y recibir la formación adecuada. Las actividades realizadas durante la clase y, más concretamente, en este caso, durante el discurso, deben estar minuciosamente planificadas, prestando especial atención al contenido y al lenguaje y haciendo uso de una amplia variedad de estrategias para ofrecer a los alumnos las oportunidades necesarias para poner en práctica los conocimientos lingüísticos y temáticos requeridos.

Esta investigación no pretende juzgar las medidas metodológicas empleadas por las docentes en las clases observadas, ni sentenciar las estrategias y recursos utilizados, sino analizar el discurso mediante el cual las profesoras ayudan a sus alumnas a construir el conocimiento que se persigue y a adquirir la competencia lingüística requerida en el bilingüismo. El discurso sólo puede entenderse dentro de un contexto y tiempo determinados. Cada momento de aprendizaje puede ser analizado e interpretado teniendo en cuenta una situación concreta y los participantes implicados.

## **2. Estudio previamente realizado en el centro bilingüe**

En el año 2011 se realizó el estudio titulado “*Classroom interaction: enhancing foreign learners’ discourse competence in a CLIL context. A preliminary study*” en un centro concertado bilingüe de la Comunidad de Madrid. En este trabajo

de investigación previo, se analizó la tipología y frecuencia de las preguntas que realizaba la profesora en un determinado momento del proceso de enseñanza–aprendizaje y su incidencia en la producción de las alumnas de 1º de Primaria en la asignatura de Lengua Inglesa. El objetivo fue investigar la tipología de preguntas que realizaba la profesora en el aula de Primaria, al entender que éstas tenían un papel destacado en el proceso de enseñanza–aprendizaje: *“The types of questions asked have a direct impact on the quantity and quality of students’ language output”* (Dalton – Puffer, 2006, p. 84).

La pregunta, técnica frecuentemente utilizada, es un arma de doble filo que limita o facilita no solo la producción del alumno sino que influye en el procedimiento mediante el cual el discente alcanza el significado y, por tanto, en la manera en que se produce esa “construcción de conocimiento” (Mercer, 1997, p.11-17). Los resultados del estudio anterior revelaban que el patrón que se conformaba era el conocido IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación), adoptado por Mehan (1979) y el conocimiento no era generado sino transmitido. La profesora cumplía la función de informadora y las respuestas de las alumnas, como agentes pasivos, se delimitaban a una palabra, siendo la producción del alumnado escasa.

### **3. Motivación para la presente investigación**

Esta investigación tiene lugar en un centro escolar bilingüe donde se imparten las materias de Lengua Inglesa y *Natural Science* (Ciencias Naturales impartidas en inglés). Esta vez se optó por centrarse en el último curso de Educación Primaria por ser el final de la etapa educativa.

El colegio nace en septiembre de 2007 con un claro propósito de promover y desarrollar la adquisición de la Lengua Extranjera (inglés) en todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato). Sigue fehacientemente las directrices la Comunidad de Madrid para colegios



bilingües, publicadas en el B.O.C.M sobre el uso exclusivo de la L2 dentro y fuera del aula:

*“Teachers should use English ALL THE TIME and reward the use of English by children. Use it in classes, on the playground, during field trips, etc., so that when pupils see them (or their language assistants) they will automatically switch to English”* (B.O.C.M, 2011 (17) p. 43).

Por ello la normativa del centro es clara: alcanzar el bilingüismo (español – inglés) en el centro, para lo cual se hará uso exclusivo de dicha lengua cuando el personal de inglés se dirija a las alumnas y cuando se halle en el centro escolar para incrementar las oportunidades de comunicación y expresión en dicha lengua:

*“En las clases de inglés y en el resto de Áreas que se impartan en inglés, la lengua de comunicación entre alumnos y profesores es única y exclusivamente la lengua inglesa. El inglés es la lengua de comunicación del aula. La meta es que el inglés sea la lengua de relación entre los profesores que imparten inglés y los alumnos dentro y fuera del aula. Especialmente en Infantil y Primaria se hace uso exclusivo del inglés y se inculca tal hábito”:*

(Normativa del Centro, 2007, p. 136)

De la misma manera, este criterio se ve reflejado en los tres primeros puntos de los aspectos pedagógicos del Proyecto Educativo de Centro (PEC):

- I. Crear en todo el colegio un ambiente “bilingüe”.*
- II. Los profesores que dan sus clases en inglés se dirigirán a los niños siempre en inglés, logrando un ambiente total de inmersión.*
- III. Los profesores se dirigirán a los alumnos y otros profesores en inglés, dentro y fuera del aula.*

(Aspectos pedagógicos del centro. PEC, 2007, p.134)

Por otro lado, el centro pone de manifiesto la necesidad de procurar a las alumnas oportunidades para participar, hablar e interaccionar potenciando su producción. Para lo cual, el profesorado planificará cuidadosamente las actividades que lleven a tal objetivo. Esto se ve reflejado en el punto 3 de los objetivos del Proyecto Educativo de Centro:

*3. Mejorar las competencias comunicativas de los alumnos, haciendo especial atención a la oralidad y actividades encaminadas a lograr tal objetivo.*

(Objetivos del Proyecto Educativo de Centro. PEC, 2007, p.132)

Con esta investigación se pretende explorar la puesta en práctica en el aula del nuevo enfoque metodológico (AICLE) adoptado para alcanzar el bilingüismo requerido por el centro. Las profesoras tienen como objetivo primordial el incremento de la intervención del alumnado en el discurso y la premisa de la utilización exclusiva de la segunda lengua (L2) en el aula. Para ello se analizarán las prácticas pedagógicas de profesoras y alumnas, en las que se incluyen recursos lingüísticos, cambio de código o recursos multilingües (Martin – Jones, 2013) y estrategias para facilitar la comprensión del alumnado (Mercer, 97 y Lemke, 90) al objeto de la adquisición de la segunda lengua, a la par que los contenidos que exige el programa.

#### **4. Objetivos y preguntas de investigación e hipótesis**

El objetivo primordial de la investigación es analizar el discurso que se genera en las clases de Lengua Inglesa y un área curricular impartida en inglés en un colegio femenino concertado y bilingüe. Por otra parte, la normativa del centro y los aspectos pedagógicos del Proyecto Educativo de Centro reflejan claramente la inclinación por promover la oralidad de las alumnas, siguiendo las directrices para los colegios bilingües de las autoridades educativas locales: *“methodology should be fundamentally based on oral communication”*:

B.O.C.M, 2011(17) p. 41). Por todo ello, en este estudio se analiza cómo esto se lleva a cabo en el día a día.

Para ello se plantean las siguientes preguntas de investigación e hipótesis:

1. ¿Cuál es la naturaleza del discurso en las clases de Lengua Inglesa y *Natural Science*? ¿Cuáles son sus similitudes y diferencias?
2. ¿Cómo se refleja la política del centro de alcanzar el bilingüismo (español/inglés) en la práctica diaria de profesoras y alumnas en dos asignaturas del currículo?

**H1:** Las estrategias que tienen lugar durante el discurso varían en función del área de conocimiento e inciden de manera directa en la calidad y en la cantidad del discurso del alumnado.

**H2:** El uso de la lengua materna y recursos multilingües en las clases impartidas en una lengua extranjera influye positivamente en la adquisición de la misma.

Para responder a la primera pregunta de investigación se explorará cómo se construye del conocimiento en esas clases, es decir, se analizarán las estrategias que las profesoras utilizan para facilitar a las alumnas la comprensión del contenido. Para dar respuesta a la segunda pregunta, se estudiará el papel que ocupa la elección de lenguas en la construcción de conocimiento y los recursos multilingües empleados por las participantes (profesoras y alumnas) durante el discurso.

## **5. Justificación del estudio**

Aunque el número de investigaciones sobre AICLE, en general, y, del análisis del discurso, en particular, ha ido creciendo considerablemente, este estudio

pretende arrojar luz sobre la interacción predominante en el aula en la etapa educativa de Primaria, en un centro concreto, en contraste con estudios llevados a cabo en otras etapas educativas, como el estudio realizado por Dalton – Puffer (2013) en Educación Secundaria en Austria, que concluye que la interacción del profesor con toda la clase predominaba “ *whole class interaction is the most common activity type*” (p. 112) o el estudio realizado en España por Fortanet – Gómez (2013) quien afirma que el tipo de interacción más abundante en Educación Terciaria en nuestro país es el monólogo del profesor, por nombrar solo algunos.

Por otra parte, este estudio también pretende profundizar en la investigación sobre las gramáticas de la lengua hablada. Según Carter y Nunan (2001):

*“Corpus-based research is likely to lead developments in the field of teaching grammar since more data will be available for theory-building. An important development is research on grammars for spoken language, stimulating the search for more models of grammar”* (p. 34).

Además, investigaciones realizadas en los últimos tiempos recalcan la necesidad de realizar más estudios sobre el papel fundamental de la lengua materna en las clases impartidas en una segunda lengua en la etapa de Primaria en el aula AICLE:

*“There are also other areas requiring further research. Classroom discourse at the primary level is it to date and underexplored area. Studies that exist, both on CLIL primary settings (Buchholz, 2007; Serra, 2007) and immersion kindergartens (e.g. Mard, 2002; Savijärvi, 2011) suggest that the role of L1 and learning as shared practice are important areas of inquiry when researching young learners.”*

(Nikula, T.; Dalton – Puffer, C.; Llinares, A. 2013, p. 92).

Finalmente, se pretende dar continuidad a investigaciones previas como las de Martin Jones y Heller (1996) acerca de la construcción de la legítima lengua de la clase:

*“What views underpin legitimized or stigmatized language practices? For example, does code switching occur? Our hope is that these articles will help push research in this area forward by framing some ways in which to further elaborate and define questions that will help address our shared concerns, but which we ourselves have not yet imagined”.*

(Martin Jones y Heller, 1996, pp. 14-15).

En este estudio, el uso y tratamiento de la lengua materna en el aula refleja cómo se construye y sustenta la lengua legítima en cada una de las clases desvelando las actuaciones y actitudes de las profesoras y alumnas ante la normativa impuesta y los acuerdos establecidos entre ellas.

## **6. Descripción de capítulos**

La primera parte de la investigación se divide en dos capítulos:

Capítulo I.- El discurso en el aula.

En este capítulo se ofrecen diferentes definiciones de discurso y se explican los elementos que hacen posible la comunicación entre los participantes. Se describen los tipos de discurso y las estrategias necesarias para ensalzar la comunicación en el aula. Por último se analizan los factores que inciden directamente en la participación e interacción de las alumnas como la organización, los agrupamientos y los tipos de actividades.

Capítulo II.-Enfoque en la enseñanza de segundas lenguas.

En primer lugar se analiza el papel de la gramática a través de los diferentes métodos de enseñanza, ensalzando la que se centra en la forma y en el significado y exponiendo los tipos de instrucción gramatical para lograr que la

gramática adquiriera sentido y sea impartida de forma contextualizada a través del discurso. Además, se intenta hacer una aproximación al concepto del enfoque metodológico AICLE, haciendo referencia a su paso por Europa y, más concretamente, por España y por la Comunidad Autónoma de Madrid. Asimismo, se subraya el papel importante de la lengua materna, resaltando su uso y funciones a través de los recursos multilingües.

Este primer bloque nos permitirá hacer una aproximación teórica del discurso en el contexto AICLE para analizar la instrucción gramatical y el uso de la lengua materna durante el discurso en dos asignaturas del currículo en lengua inglesa, que constituye el objetivo de este proyecto.

La segunda parte de la investigación se centra en el contexto y la metodología de la investigación y el análisis de los datos:

#### Capítulo III.- Contexto de la investigación.

Este capítulo se centra en la descripción de los aspectos de índole educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid y se narran los inicios del centro como integrante del Proyecto Bilingüe de la CAM. Se describen las normas y objetivos generales del centro. También se incluyen las características del proyecto bilingüe y otros aspectos pedagógicos. Se muestran datos del centro, asignaturas, materias impartidas en inglés y horarios de dichas materias junto con la descripción de los libros de texto. Por último, se muestran las principales características del aula donde tuvo lugar el estudio.

#### Capítulo IV.- Metodología de la investigación.

En este capítulo, se describe el procedimiento que se siguió para la recogida de datos y la selección de participantes y asignaturas. Se detallan las técnicas e instrumentos de recogida de datos, el permiso de grabación y el diario de campo. Se explica la estructura de las entrevistas de las profesoras y cuestionarios de las alumnas y el análisis de sus respuestas. Se finaliza el capítulo con el proceso y datos de transcripción.

## Capítulo V.- Análisis de los resultados.

En este capítulo se analizan los extractos obtenidos de las transcripciones de las clases de ambas asignaturas desde una perspectiva cualitativa. La investigación finaliza con unas conclusiones finales en las que se hace una revisión y valoración de todo lo planteado a lo largo de la investigación. Esto se acompaña de unas consideraciones finales y posibles caminos a seguir, además de las referencias bibliográficas y los anexos oportunos.

# **PARTE I: MARCO TEÓRICO**





# **CAPÍTULO 1 EL DISCURSO EN EL AULA**

## **INTRODUCCIÓN**

El discurso es un término amplio que abarca muchas posibilidades de estudio e investigación. Este primer capítulo teórico dibuja dentro del discurso el camino que se recorrerá definiendo cada elemento durante el transcurso del viaje para llegar al objeto mismo de análisis en la primera pregunta de investigación.

Se comienza con una sencilla definición de discurso de Celce – Murcia (2001) aderezada con toques de Dalton - Puffer (2007) para adentrarnos en la importancia de la participación e interacción dentro de la comunicación.

En este punto de encuentro, se realiza una breve parada en el camino que nos invita, gracias a la visión de Tsui (2008), a una reflexión acerca de cómo desde los años 50, la investigación en el discurso ha adoptado diversos rumbos debido a influencias de distintivos autores hasta llegar a la perspectiva sociocultural, paradigma en el que se enmarca esta investigación.

Para seguir acentuando el valor de la comunicación en el discurso, se define lo que se entiende por competencia comunicativa (MCER) y se explica cuál es su vínculo dentro del discurso en el aula. Este es el momento en el que el camino se bifurca y gracias a Christie (2000) se describen los dos grandes tipos de discursos que existen en función del registro que escojamos. Dentro del discurso instruccional se resalta la construcción de significado y conocimiento definiendo ambas construcciones y poniendo de manifiesto las estrategias (Mercer, 1997) para lograr tales fines.

Desde una perspectiva sociocultural se ensalza al alumno como agente principal en el proceso de comunicación en el de aula y se enfatizan las estrategias durante el discurso del profesor en la presentación de contenidos (Lemke, 1990).

El capítulo concluye con la enumeración y explicación de los factores importantes que inciden directamente en la participación e interacción de los alumnos (Cabrera – Mendez, 2011) como la organización, los agrupamientos y los tipos de actividades durante el discurso instruccional (Hatch, 1992).

## **1.1 DISCURSO Y COMUNICACIÓN**

### **1.1.1 Definición del discurso en el aula**

*“A discourse is a piece of spoken or written language which entails the ability to both interpret and produce it and where its form and meaning have an internal relationship relating to an external function” (Celce - Murcia, 2001, p. 243).*

Un discurso es un fragmento de lenguaje hablado o escrito, que implica las capacidades de interpretación y producción del mismo y en el que su forma y significado tienen una relación interna unida a una función externa.

Si en un discurso se tiene en cuenta al aula como contexto y a los profesores y estudiantes como participantes, se denominará discurso en el aula (Celce - Murcia, 2001). Se trata de un tipo específico de actividad social que los profesores y los alumnos utilizan para la interacción cotidiana y la comunicación en el aula. Los participantes en un discurso han de tomar, compartir y construir significados a partir del entorno (Dalton - Puffer, 2007). Vigotsky sostiene que la interacción es la clave del éxito en el aprendizaje. Los maestros tienen la importante tarea de proporcionar estrategias adecuadas para la creación y construcción de significado (Mercer, 2007) a través de la interacción del discurso en el aula (Dalton - Puffer, 2007).

En Dalton – Puffer (2007) se plantea según, Aston (1988), que el discurso tiene dos funciones: social y cognitiva. La función social conlleva dos tipos específicos de conversación: transaccional y de interacción. Sin embargo, la conversación transaccional, o el intercambio de información es el que se presenta habitualmente.

Para lograr una comunicación real, los profesores necesitan aumentar la participación y la interacción (Dalton – Puffer, 2007) para que la comunicación en la clase sea más real y que los participantes hablen con más naturalidad y desarrollen las normas de cooperación a través de roles simétricos y asimétricos. Las asimetrías crean discursos principales y / o paralelos. En el aula, el discurso principal lo protagoniza el profesor, que controla los turnos, mientras que el discurso paralelo está controlado por los alumnos (Dalton – Puffer, 2007).

### 1.1.2 Paradigmas del discurso en el aula

Al igual que Celce – Murcia, Tsui define el discurso en el aula como a toda forma de discurso que tiene lugar en la clase. Se refiere a elementos lingüísticos y no lingüísticos como gestos o silencios. Las investigaciones acerca de la interacción en el aula comenzaron a principios de los años 50 para poder ahondar en los objetivos de la instrucción. Los estudios acerca de la interacción en el aula de la lengua extranjera se iniciaron en los años 60 y estaban bastante influenciados por Flanders (1960). Su objetivo era poder evaluar la efectividad que tenían las metodologías en la enseñanza de segundas lenguas o extranjeras. Las investigaciones se centraron básicamente en que la clase debía seguir un paradigma cuya instrucción fuera descriptiva más que prescriptiva (en Tsui, 2008).

A mediados de los años 90 los estudios fueron más encaminados a medir la proporción de input y output con la idea de que el aprendizaje fuera un proceso interno en el individuo, dejando un poco de lado el contexto sociocultural. Los estudios se centraban entonces más en participantes no pertenecientes al discurso de aula “*etic*” que en los propios participantes “*emic*” (Tsui, 2008). Más tarde empezaron a examinar un discurso de aula más holístico y las perspectivas socioculturales comenzaron a tener un peso importante. Se empieza a indagar en cómo el discurso del profesor influencia el discurso del alumno y cómo se realizan las modificaciones lingüísticas para que resulte un input más comprensible para que asu vez los alumnos modifiquen también los patrones de interacción. También se indaga en el tipo de preguntas del profesor, si son cerradas, abiertas, referenciales, (Dalton – Puffer, 2006) etc. y en el tipo de respuesta que dan los alumnos a tales respuestas (Tsui, 2008). Finalmente el tipo de interacción creada en el aula junto con el análisis de las experiencias de aula acaba creando una investigación más etnográfica desde una perspectiva más “*emic*” (Tsui, 2008).

A partir de los años 90, la perspectiva sociocultural empieza a ganar terreno e influencia las investigaciones en la segunda lengua. La teoría sociocultural de aprendizaje (SCT) en segundas lenguas crea un vínculo entre el estudiante y el mundo social, haciéndoles agentes activos en el proceso de aprendizaje y eliminando el papel del profesor como simple fuente de input. Aparecen autores influenciados por Vygotsky como Bruner y su andamiaje, Lantolf y Appel con un andamiaje con interacción bidireccional y no unidireccional o Swain con el aprendizaje mediado en diálogos colaborativos (Tsui, 2008).

### 1.1.3 La competencia comunicativa

Dalton – Puffer (2006) explica cómo el término competencia fue utilizado por primera vez como término técnico en la lingüística por el famoso lingüista Noam Chomsky en 1965 para referirse al "conocimiento" inconsciente que los hablantes usan en cualquier etapa del desarrollo del lenguaje (conocimientos gramaticales). Los hablantes tienen un conocimiento sistemático para producir una comunicación apropiada (Hymes, 1964). Aquí se analiza la competencia lingüística desde dos referentes: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que se basa en los niveles de competencia lingüística en el que se habla del *Threshold Level* ("nivel umbral") que supuso una nueva perspectiva de cómo enseñar y aprender.

Tal y como describe el Centro de formación Virtual Cervantes el nivel *Threshold* o *T-Level* fue publicado en 1975 bajo petición del Consejo de Europa, *“respondía al interés por disponer de un sistema de enseñanza ... basado en las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación.”*.

El nivel umbral ponía acento en el estudiante *“centrando su interés en las necesidades del alumno y en el uso que hacen los hablantes de la lengua como instrumento de comunicación... para desenvolverse en situaciones*

*propias de la vida cotidiana... con un nivel de dominio suficiente para desenvolverse con cierta autonomía en la interacción social con los hablantes nativos.” (I.Virtual Cervantes).*

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación es un documento que nace de los llamados “niveles de competencia lingüística” y que proporciona la descripción de objetivos, métodos y procedimientos de evaluación en el campo de la enseñanza de lenguas. El documento también describe niveles de competencia lo que hace posible medir el progreso en el aprendizaje y comparar niveles y certificados (ver MCER, 2015, apartado 5.2).

La competencia comunicativa desde el MCRL comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua. En el MCRL la competencia lingüística comunicativa se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (fonético y léxico) sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones dependen de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, por ejemplo la sujeción a ciertas normas. El componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística (MCRL, 2001).

Más tarde, y de acuerdo con el Centro Nacional Principal de Recursos del Lenguaje (2003), el objetivo de la adquisición del lenguaje es el discurso de las competencias, que define como el uso correcto, adecuado y competente de la

lengua. De este modo, los alumnos deben ser capaces de hacerse entender, evitar la confusión y utilizar estrategias específicas para la construcción y negociación de significados. En Dalton – Puffer (2006), Willis afirma que el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera facilitan una vía de acceso comunicativa basada en el discurso del aula en inglés y la conversación entre iguales, donde las competencias deben llevarse a la práctica (1993). Moore (2009) señala que estas competencias sólo se pueden mejorar a través de la comprensión del lenguaje de manera flexible y espontánea y la producción a través de la interacción (Dalton – Puffer, 2006). Sin embargo, Buchholz (2007) afirma que los estudiantes carecen del componente productivo necesario.

#### **1.1.4 Tipos de discurso**

Lograr que los estudiantes alcancen una expresión oral en la L2 perfecta es difícil (Brown y Yule, 1983), pero el tipo discurso, las actividades durante el mismo y la organización de los alumnos estimulan la participación y garantizan unos buenos resultados en la producción (en Dalton – Puffer, 2009). Los estudiantes necesitan oportunidades no sólo para exponerse al contenido, analizar vocabulario específico y estructuras gramaticales, sino también para practicar lo aprendido y comunicarse (Dalton Puffer, 2006).

Christie (2000) hizo la siguiente distinción en los registros del discurso, que resultan de vital importancia para que el profesor propicie la producción de los alumnos, el discurso regulador y el instruccional (Dalton – Puffer, 2006) o como llamaría Saxena y Martin – Jones: “*on – stage*” y “*off – stage*” (2013, p. 294).

Christie en el año 2000 y 2002 define el discurso regulador como monológico y no facilita la interrupción o el comentario de los estudiantes. Tiene dos aspectos: En primer lugar, están los enunciados que tienen qué ver con la actividad pedagógica conectada con el tema de la sesión y en segundo lugar,



están los enunciados que se refieren a las condiciones más generales de trabajo "¿Puedes abrir la ventana?" (Christie, 2000 en Dalton – Puffer, 2006).

El discurso instruccional es sobre todo dialógico y las contribuciones de los estudiantes son bien recibidas y esenciales. En el discurso instruccional hay varias actividades durante el discurso que promueven la producción oral y otras que impiden la participación e interacción necesarias para tal producción (Christie, 2000 en Dalton – Puffer, 2006).

#### **1.1.5 La construcción de significado en el discurso**

La negociación del significado es siempre un punto importante en el análisis del discurso en el aula (Dalton – Puffer, 2005). Cuando el profesor y el alumno, o dos estudiantes, colaboran para interpretar y comprender la comunicación están construyendo un significado. Sin embargo, este proceso no siempre tiene lugar. Si un elemento produce la ruptura en la comunicación, esto debe subsanarse mediante alternativas para transmitir un significado (Mercer, 1997). Estas alternativas son, entre otras, las estrategias que se emplean durante el discurso. El profesor, especialmente si imparte la lengua extranjera, tiene que generar un input comprensible para que el alumno obtenga en este caso un significado en el registro regulador e instruccional (Brown y Yule, 1983) y así evitar posibles inferencias (en Dalton – Puffer, 2009).

Aquí se puede destacar el término de "linealización" lo define Widdowson, en 1978 con la idea de que el punto de partida en el discurso es esencial e influirá en la restante interpretación del mensaje. Es decir, lo que se dice al principio es esencial para comprender lo que sigue (en Dalton – Puffer, 2006).

#### **1.1.6 La construcción de conocimiento en el discurso**

La calidad de la educación llevada a cabo por las instituciones, así como sus objetivos, dependen en gran medida de la eficacia de la comunicación utilizada

en clase. Mercer (1997) ha argumentado que uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser que los estudiantes sean más competentes a la hora de comunicarse. La capacidad de utilizar lenguas hablando de manera efectiva es importante en muchas de las prácticas sociales, incluida la ciencia, el derecho o los negocios (Dalton – Puffer, 2006). Mercer añade que los profesores podrían dedicar más tiempo a ayudar a los estudiantes a desarrollar la eficacia en el uso de la comunicación para construir el conocimiento a través del discurso (Mercer, 1997).

## 1.2 ESTRATEGIAS EN EL DISCURSO

### 1.2.1 Estrategias para la construcción de conocimiento y significado

Dalton – Puffer afirma que existen diversos tipos de estrategias, están aquellas encaminadas a la construcción del conocimiento basadas en las respuestas de los estudiantes (Edwards, 1993; Mercer, 1997); las que se emplean como retroalimentación del discurso de los alumnos (Mercer, 1997; Loewen; Philp's y Sheen, 2006 en Mercer); las que destina el profesor para que el discurso (ya sea input del docente o output del alumnado) del aula sea más comprensible y que Mercer denomina como “experiencia compartida” (Mercer, 1997) y finalmente aquellas que promueven el discurso de los alumnos (Edwards, 1993 en Mercer).

Las estrategias que nos pueden ayudar para la construcción del conocimiento basado en las respuestas o discurso de nuestros alumnos se ven reflejadas en la tabla 1:

**Tabla 1: Estrategias para la construcción del conocimiento basadas en las respuestas de los estudiantes (Edwards en Mercer; Mercer, 1997: 37)**

<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Obtención mediante pistas</li><li>❖ Obtenciones directas</li></ul>
--

La obtención mediante pistas (*cued elicitations*) recibe el nombre por Edwards, 1993 y Mercer (1997, p. 37). Esta estrategia se basa en técnicas para extraer a los alumnos la información necesaria proporcionándoles claves visuales o indirectas verbales.

Las obtenciones directas (*Direct elicitations*) son denominadas así por Mercer (1997, p. 37). Son técnicas para extraer a los alumnos la información necesaria sin aportar ningún tipo de pista. Ej.: Y eso se llama... (Puntos suspensivos). Las estrategias que se emplean normalmente durante el discurso para que los alumnos obtengan algún tipo de retroalimentación se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2: Estrategias de retroalimentación (Mercer, 1997; Loewen; Philp's y Sheen, 2006 en Mercer)**

❖ Confirmación
❖ Repetición
❖ Reformulación
❖ Elaboración
❖ Rechazo
❖ Petición de aclaración
❖ Corrección explícita
❖ Corrección implícita

Las estrategias de la tabla 3 no son solo para que los alumnos obtengan retroalimentación sino para que puedan contribuir con información en el flujo del discurso de los compañeros. Es decir, emplear lo que dicen otros alumnos como base de lo que dirán a continuación (Mercer, 1997).

Un ejemplo de confirmación (*confirmation*) sería: “Si, es correcto”. En la repetición (*repetition*) se repite parte de los que dice el alumno para recalcar al resto de la clase el significado. En la reformulación (*reformulation*), los profesores parafrasean los dicho por un alumno para ordenar la información y clarificarla ante los demás estudiantes. Durante la elaboración (*elaboration*), el profesor toma la “manifestación críptica” (Mercer, 1997) del alumno y explica su

significado o añade información para el beneficio de todos. Los rechazos (*rejections*) se realizan ante respuestas incorrectas y éstas son directamente rechazadas por el docente o simplemente éste ignora las respuestas. La petición de aclaración (*clarification request*) se utiliza para que los alumnos sean conscientes del error y repitan correctamente (Mercer, 1997). En la corrección explícita (*explicit recast*), el profesor repite solo parte de discurso erróneo del alumno y lo reformula de forma correcta. Suele ser siempre respecto a la forma y no al significado. De esta forma el estudiante sabe que es lo que tiene mal (Loewen; Philp's y Sheen, 2006 en Mercer). Durante la corrección implícita (*implicit recast*), el profesor repite toda la oración de los estudiantes con los cambios oportunos sin recalcar el error. Es mejor la corrección explícita que la implícita para el desarrollo gramatical y para la atención del estudiante ya que hace parte de la retroalimentación correctiva pero no contribuye al patrón de interacción asimétrica que se produce entre los participantes (Mercer, 1997).

Las estrategias que contribuyen para que el discurso sea más comprensible y anime a los alumnos a hacer parte del proceso de enseñanza como agentes activos, se presentan en la tabla 3:

**Tabla 3: Estrategias de “experiencia compartida” (Mercer, 1997)**

❖ Frase del tipo “nosotros”
❖ Recapitulación
❖ Recapitulación constructiva

Las experiencias pasadas y las actividades que se realizan en clase son una buena base para dar sentido a las siguientes: el profesor ha de hacer ver a los alumnos cómo esta base contribuye al desarrollo de su comprensión, lo que llama Mercer “experiencia compartida” (1997) y que se reflejan en la tabla 3.

Al utilizar la “frase tipo nosotros”, el docente representa una experiencia pasada como relevante “¿os acordáis lo que aprendimos la semana pasada?”, al utilizar a expresión “nosotros”, el profesor recalca que hubo una experiencia en común significativa, un conocimiento y una comprensión compartida (Mercer, 1997).

La recapitulación permite recordar lo que se ha aprendido o realizado en la sesión pasada o en una determinada sesión. La recapitulación constructiva es similar a la anterior pero el docente reescribe la historia para encajarla dentro de una situación educativa concreta (Mercer, 1997).

Existen otras estrategias, que se observan en la tabla 4, que logran fomentar la participación de los alumnos en el aula e incluso si hacemos buen uso de ellas podríamos lograr discurso prolongado en lugar de obtener un simple “sí” o “no” o una sola palabra como respuesta (Mercer, 1997).

**Tabla 4: Estrategias para promover el discurso de los alumnos (Edwards, 1993 en Mercer, 1997)**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Afirmaciones</li><li>❖ Invitación a la elaboración</li><li>❖ Admitir la perplejidad</li><li>❖ Animar a que los alumnos hagan preguntas</li><li>❖ Mantener el silencio</li></ul> |
|---|

Las estrategias para favorecer el discurso de los alumnos, se refleja en la tabla 4. Las afirmaciones (*statements*) son aquellas que invitan a replicas o desacuerdos. Un ejemplo de invitación a una elaboración (*elaboration*) sería: “¿Podrías explicar un poco más eso?”. Admitir la perplejidad puede crear reacciones en los demás aunque si eso no funciona hay que animar a que los alumnos hagan preguntas (*encourage questions*). Mantener el silencio es una buena estrategia para promover el discurso, sin embargo, Dillon, en Mercer y

Dalton – Puffer, 2007, sugiere que de 3 a 5 segundos es suficiente para solicitar contribuciones de otros alumnos.

### **1.2.1 Estrategias en el discurso durante la presentación de contenido**

Los profesores planifican y secuencian tareas, actividades, contenidos, sin embargo, son poco conscientes de las estrategias que son necesarias en la instrucción. Se negocian significados sobre la marcha y no se gradúa la información paso a paso. No hay sistematización en las estrategias para saber cuáles son más eficaces para lograr una u otra función. Estos aspectos se ponen raramente de relieve, sin embargo, son de gran utilidad para los profesores (Díaz, L. 2010).

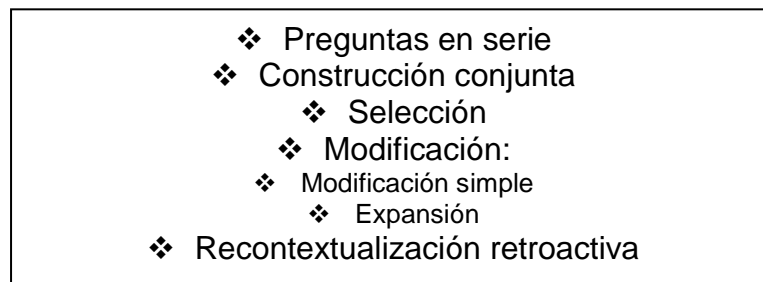
*“El discurso del profesor tiene mucho en común con el discurso no docente en lo referente a estrategias. Si bien uno de los componentes de la clase son los contenidos, no lo son menos los mecanismos que posibilitan su transmisión. En ella intervienen estrategias de comunicación análogas a las usadas en situación no docente y que servirán de entramado para la competencia comunicativa global de los alumnos”* (Díaz, L. 2010, p. 340)

De ahí que se considere como muy importantes las estrategias del profesor durante el discurso cuando se quieren transmitir ciertos conocimientos didácticos. Lemke considera dos tipos de discurso del profesor, el primero sería el monólogo en el que el discurso de los alumnos no tiene lugar y es, por tanto el profesor el que tiene todo el “poder” de comunicación (Lemke, 90). El segundo discurso correspondería al que tiene lugar junto con los aprendices, es decir en donde inevitablemente el profesor debe integrar parte del discurso de los chicos en el suyo propio. ¿Qué tipos de estrategias existen para lograr transmitir contenidos de manera adecuada durante el monólogo y diálogo con los estudiantes?

Las estrategias se categorizan en estrategias durante el diálogo y estrategias

durante el monólogo. Entre las estrategias del diálogo podemos encontrar las siguientes reflejadas en la tabla 5:

**Tabla 5: Estrategias del diálogo (Lemke, 1990, p.100)**



Durante las preguntas en serie, la profesora planifica una serie de preguntas temáticas interrelacionadas. Estas preguntas crean unos enlaces semánticos para poder discutir acerca del tema de interés tratado en el aula.

La construcción conjunta se basa en la existencia de un desarrollo temático creado mediante las contribuciones de la profesora y las alumnas.

A través de la selección de ciertos términos contenidos en el discurso de la alumna, en este caso, la profesora profundiza sobre el tema tratado. La docente hace uso de las intervenciones de las chicas para proseguir su discurso.

La modificación comprende dos modalidades: *la modificación simple* se refiere a la corrección o el cambio de un término de alguna alumna por parte de la profesora y *la expansión* se refiere a que la profesora selecciona una de las respuestas de la alumna y le pide que detalle más información acerca de dicho concepto o término.

La recontextualización retroactiva de la respuesta del estudiante es cuando la profesora confiere otra acepción a un término o concepto dado por una de las alumnas y conecta el discurso con otro punto de vista (Lemke, 1990, p. 100).

Las estrategias empleadas durante el monólogo se ilustran en la tabla 6:

**Tabla 6: Estrategias empleadas durante el monólogo (Lemke, 90, p. 106)**

❖ Exposición lógica
❖ Uso de la narrativa
❖ Selección:
❖ 1 <sup>er</sup> y 2 <sup>nd</sup> plano
❖ Conexión

En la exposición lógica tal y como su nombre indica, la profesora expone una explicación lógica conectando palabras clave. En este caso suele responder a la pregunta “¿por qué...?” y suele con la elaboración o corrección de una respuesta dada por una o varias alumnas.

El uso de la narrativa tiene lugar a través de anécdotas, ejemplos y experiencias cercanas a las alumnas, la profesora desarrolla la explicación del tema de la unidad para que las alumnas logren entender a fondo el contenido de la misma.

Durante la selección la profesora escoge términos de lecturas o unidades previas para resumir el contenido actual.

El 1<sup>er</sup> y 2<sup>nd</sup> plano (*foregrounding & backgrounding*) significa que a partir de un término o concepto contenido en el discurso principal se genera un segundo término en el que la profesora se detiene y ofrece una información adicional.

La conexión tiene lugar al inicio de las sesiones, cuando la profesora retoma la unidad o tema anterior a modo de resumen y lo utiliza como punto de partida del nuevo concepto, tema o unidad (Lemke, 1990, p.106).

Hay una necesidad de que el profesor reflexione no sólo sobre cuestiones como la calidad de los contenidos que enseña, sino acerca de su riqueza estratégica para transmitirlos, que puede potenciar o disminuir la calidad de la



enseñanza y los materiales para centrar su atención. En un enfoque metodológico como AICLE, en el que la de competencia comunicativa es de suma importancia, la competencia estratégica debe ser parte integrante de la formación del profesorado (Díaz, L. 2010, p.341).

## **1.3 FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMUNICACIÓN: LA PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN**

### **1.3.1 La participación del alumnado**

En la mayoría de las clases es el profesor el que tiene el control. Estas clases suelen ser poco participativas en las que no hay contribuciones por parte del alumnado. Por el contrario, una clase participativa puede ser una sesión en la que un grupo grande de alumnos es dirigido por un profesor, y que incluye, además un contenido transmitido, pero con un cierto grado de participación de (Morell, 2009, p.25).

Existen pros y contras en cuanto a la participación de los implicados. Sin embargo, está claro que una mayor implicación exige una mayor preparación de las clases, trabajo y tiempo. Los profesores tendrían que planificar, como mínimo, el uso de preguntas, trabajos en parejas, trabajos en grupos y puestas en común; además, con el riesgo de enfrentarse a una clase pasiva, sin participación (Morell, 2009, p.22-24).

La investigación sobre el discurso del aula se ve influenciada con las perspectivas socioculturales llegando a la conclusión de que el tipo de instrucción influye en la participación del alumnado (Tsui, 2008).

La participación entraña muchos beneficios para los estudiantes y maestros entre los que se destacan (Morell, 2009, p.24):

- ❖ Conocer a los alumnos.

- ❖ Conocer su nivel de comprensión.
- ❖ Modificar su discurso según sus necesidades.
- ❖ Crear un ambiente distendido.
- ❖ Fomentar la creatividad y la curiosidad.
- ❖ Mejorar las destrezas orales.
- ❖ Que los alumnos tengan oportunidades para expresarse.
- ❖ Incrementar la motivación.
- ❖ Trabajar las competencias interpersonales.
- ❖ Que los alumnos tomen parte en su proceso de aprendizaje.
- ❖ Mejorar la comprensión del contenido.

Para fomentar la participación se puede (Morell, 2009, p.26):

- ❖ Trabajos en grupos o en parejas.
- ❖ Idear debates y discusiones.
- ❖ Formular preguntas.
- ❖ Crear una atmosfera agradable.
- ❖ Un input comprensible.
- ❖ Utilizar el humor.
- ❖ Relacionar los temas con las experiencias reales personales.
- ❖ Usar anécdotas para ejemplificar.
- ❖ Organizar actividades en grupo o pequeños grupos.
- ❖ Hacer puestas en común.
- ❖ Hacer ejercicios prácticos.
- ❖ Utilizar una retroalimentación interactiva.
- ❖ Incluir la participación en la evaluación.

Los profesores deben involucrar a sus alumnos en actividades por parejas, en grupo, en gran grupo. Esto supone un mayor trabajo y mayor preparación por parte del profesor pero si se quiere que los alumnos tomen parte en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto no puede ser de otro modo. Morell insiste en

incluir la participación dentro de la evaluación. Esto conlleva que no solo se deba evaluar la respuesta pero también el esfuerzo que los alumnos realizan por intervenir en el aula (Morell, 2009, p. 26).

Incluir en la evaluación la participación supone que los alumnos deberán hacer esfuerzos por levantar la mano y deben sentirse en la obligación de hacerlo, ya que el resultado de su intervención supondrá parte de su nota final. La participación ameniza la clase y promueve una mayor motivación (Morell, 2009, p. 27).

### **1.3.2 La interacción en el aula**

Coyle afirma que la interacción en un contexto de aprendizaje es fundamental para el propio aprendizaje y que esto lleva consigo implicaciones cuando entre en juego la lengua extranjera (2007, p.243). Además Moore añade que el papel del docente es esencial ya que una de las responsabilidades pedagógicas más importantes en AICLE es proporcionar oportunidades auténticas para que los alumnos puedan comunicarse (Moore, 2009 y Dalton – Puffer, 2009).

Vlachos en Dalton – Puffer afirma que los profesores actúan como "facilitadores" y "mediadores". Ellos guían a los estudiantes, aprovechan las experiencias del pasado, dejan que los alumnos tomen iniciativas y les anima a trabajar juntos. Sirven como mediadores entre el mundo exterior, el aula, y los estudiantes. Los profesores aportan información, comentarios e incitan pensar y reflexionar (2009).

En AICLE, el aprendizaje no puede tener lugar sin la participación activa de los estudiantes. El aula de AICLE exige un nivel de conversación, interacción dialógica y actividad diferente a la clase tradicional. Por lo tanto, los maestros deben buscar formas para que los estudiantes desarrollen algunas disposiciones para mejorar las oportunidades para intervenir.

El lenguaje artificial depende de la integración de la interacción, del significado y de la información (Vygotsky, 1978 en Dalton-Puffer) dado que la interacción real requiere una mayor variedad de formas lingüísticas que las preguntas de demostración cerradas o cuya respuesta ya conoce el profesor (Dalton-Puffer, 2006).

El estudio "*Análisis del Discurso en el Aula Bilingüe*" por Ali Hasan S. (2006), contrasta el lenguaje utilizado en el discurso comunicativo real comparado con el lenguaje del aula. Él descubrió que el lenguaje en el aula es en gran parte artificial y está deliberadamente "planeado" para practicar el idioma. Esto se cumple de manera particular en el entorno del aula de Inglés como idioma extranjero, en donde los estudiantes se ponen en situaciones artificiales, exigiéndoles hablar de las cosas más obvias. En este sentido, el profesor de Inglés como Lengua Extranjera controla el discurso del aula, inhibiendo el uso natural del lenguaje, que requiere una mayor variedad de formas lingüísticas (Mariotti, 2006).

Bruffee en Dalton – Puffer sostiene que el tipo de organización y tareas promueve la interacción y que puede transformar cualquier actividad tradicional, secuencial y pasiva dirigida por el profesor en tareas dinámicas, participativas y atractivas (1995) Por ejemplo Guazzieri, 2008 (en Dalton – Puffer, 2007) sugiere:

- ◆ Presentaciones de la clase y discusiones en pequeños grupos de trabajo dirigidos por el profesor (Johnson, 1997 en Dalton – Puffer, 2007 ).
- ◆ Revisión de las preguntas dadas por el profesor (en pareja de trabajo).
- ◆ Prepararse una clase (pequeños grupos de trabajo).
- ◆ Preguntas y respuestas dirigidas por los estudiantes.
- ◆ Análisis por parejas (comprobación y corrección de tareas).

- ♦ Presentaciones intermitentes de toda la clase dirigidas por el profesor (el profesor se detiene cada 5-10 minutos para que los estudiantes intercambien respuestas o notas de dos en dos).
- ♦ Tarea de comprensión en parejas.
- ♦ Tarea de toma de notas en parejas.
- ♦ Lectura y síntesis en parejas.

### **1.3.2 Interacción centrada en el alumno**

La verdadera interacción se da cuando alumnos participan de forma prolongada y duradera. Con el fin de reducir el nivel de artificialidad en el discurso de la clase de Inglés como Lengua Extranjera y para fomentar modalidades reales de comunicación, la interacción debe centrarse en el alumno y sus respuestas deben ser entendidas como una contribución al discurso (Dalton-Puffer, 2007). Los estudiantes también han de tener la oportunidad de formular preguntas, participar en el debate y preguntar sobre el significado de la información en el curso de la interacción (Dalton-Puffer, 2006). y los profesores deben trabajar para que esto suceda.

Sin embargo, los estudios muestran que los profesores dominan el discurso y no dan oportunidades adecuadas al alumno para hablar. Los profesores ejercen un control mediante el uso de un gran número de iniciaciones y no permiten ninguna iniciación de los estudiantes (Dalton-Puffer, 2005). La organización de la clase encabezada por el profesor no proporciona un ambiente de aprendizaje motivador. Cuando se pide a los alumnos que participen, estos sólo lo hacen para responder a las preguntas de las que el profesor ya conoce la respuesta (Dalton-Puffer, 2005). Esta idea se opone a la versión ofrecida anteriormente por Morell en mantenía que se debe exigir participación. Dalton Puffer realiza un estudio donde se examina la cantidad de input del profesor y output de los alumnos y de lo que obtiene resultados, en mi opinión, preocupantes. Así lo expresa en su estudio afirmando que los profesores hablan la mayoría del tiempo de la sesión (en

torno al 90%) y los estudiantes no parecen encontrar un hueco para intervenir. En general, las preguntas del profesor son cerradas y no promueven la discusión. Los estudiantes son completamente pasivos y a menudo se sienten inhibidos la hora de responder (Dalton-Puffer, 2005).

El control sobre quién habla y cuánto genera patrones de interacción típicos de las clases tradicionales. Las actitudes y reacciones de los maestros ante el discurso generado son esenciales en la interacción (Dalton-Puffer, 2006). Mariotti (2006) demostró que si el profesor repite las expresiones de los estudiantes como una forma de evaluación, éste también proporcionará una interpretación más favorable mediante la ampliación de la declaración del estudiante, la reformará y añadirá más información. Esta estrategia puede ser considerada como una forma de mejorar la interacción. Cuando los profesores seleccionan e inician temas de conversación, restringen las respuestas de los estudiantes (Dalton-Puffer, 2006).

Bentley (2007) afirma que los profesores tienen que formarse para propiciar la construcción de conocimiento, para gestionar el tiempo de habla del estudiante (STT) y saber cómo evaluarlo y gestionar su tiempo de input (TTT). Dalton – Puffer (2006) refleja la forma en que un profesor puede evaluar la producción de los alumnos por la observación de los siguientes aspectos:

- ◆ Responder a las preguntas.
- ◆ Realizar preguntas.
- ◆ Introducir nuevas ideas.
- ◆ Aclarar puntos propios.
- ◆ Manifestar su apoyo a los demás.
- ◆ Construir sobre ideas de otro estudiante.
- ◆ Responder a sus compañeros con ideas desafiantes.
- ◆ Responder al discurso del compañero ofreciendo ideas opuestas.
- ◆ Utilizar pruebas para respaldar sus ideas.

- ◆ Identificar puntos en común y diferentes.
- ◆ Identificar e informar de las ideas principales de la discusión.
- ◆ Personalizar el tema a través de información pertinente.

Sin embargo, los profesores tienden a hablar la mayor parte del tiempo. Y las situaciones en las que se pueden propiciar la participación de los alumnos no tiene lugar (Bentley, 2007).

### **1.3.3 La organización del aula y agrupamientos**

El aula debe ser un medio de oportunidades para que los alumnos interactúen y hablen. El ambiente que se crea en clase y la organización del espacio resulta de vital importancia en la consecución de los objetivos propuestos (Cabrera Méndez, 2011).

Según Cabrera y Méndez los agrupamientos y la organización del aula influyen en la participación e interacción (Cabrera Méndez, 2011, p.5):

- En el aula habrá mesas individuales frente a una pizarra y una mesa del profesor. Esta disposición propicia una escasa intervención de los alumnos al reclamar una continua clase magistral del profesor.
- El aula es igual a la anterior pero con mesas unidas de dos en dos. La ventaja es que esta disposición promueven la interacción con el compañero y activa los trabajos en parejas. Aunque la interacción sigue siendo la misma y la atención se centra en el profesor en lugar del alumno.
- Las mesas dispuestas en pequeños grupos rompen la homogeneidad y toda la atención recae en el alumno. La interacción se produce entre ellos y el profesor toma el rol de supervisor.

Estas tres disposiciones de Cabrera Méndez recuerdan a la organización de actividades de Hatch (1992). Sin embargo el marco teórico escogido será la de esta última al recalcar más el discurso del alumno dentro del discurso instruccional.

#### **1.3.4 Tipos actividades en el discurso instruccional**

Para introducir los cuatro tipos de actividades que desvelan los 4 tipos de interacción expuestos por Hatch y que son objetos de este análisis, es necesario profundizar en la raíz de estas interacciones; explicación que también incluye Hatch (1992, pp. 85 - 103).

La vida cotidiana lleva consigo multitud de metas que las personas se marcan o que diversas situaciones determinan. Cuando visualizamos la meta debemos organizar y estructurar un “plan” sobre todo cuando nos enfrentamos por primera vez a ese objetivo. A medida que el objetivo se repite, la persona mejora su “plan” introduciendo mejoras y experiencias o vivencias pasadas relacionadas con la meta que se repite. El plan está configurado por un guion y este guión está compuesto por una serie de elementos: la meta, el guión, los actores, los elementos y las acciones.

Schank, 1984, citado por Hatch (1992) afirma:

*“Que este “guión” se transforma en modelo del siguiente y es evaluado continuamente para su mejora. Reconoce los llamados “semantic primitives” que se podrían identificar como patrones semánticos rudimentarios que van evolucionando gracias a la experiencia” (p.89).*

Esta experiencia, como se explicará más tarde, viene dada, en parte, por el intercambio de roles dentro del guión. Hatch continua recalcando la figura de los actores, ya que por el hecho de asumir roles tenemos predeterminadas ciertas expresiones verbales en el discurso que configuran los guiones. Acerca de los elementos debemos saber que ciertos de ellos son imprescindibles y que



dirigen el guión y configuran los patrones en el discurso. De hecho los elementos se identifican con ciertos roles. Los elementos tienen una estrecha relación con los roles, como en el caso de el autobusero el autobús, la cajera y la caja registradora, la profesora y la pizarra. Muchas veces estos elementos pasan desapercibidos o no son enfatizados en el guión ya que se contempla como una información conocida y compartida por los actores (Hatch, 1992).

Los actores realizan acciones necesarias para llevar a cabo un plan y alcanzar su meta; sin embargo, estas acciones se ven muchas veces determinadas, en cuanto al orden, en función de la exigencia del propio guión. Si se piensa en una situación determinada, uno se puede imaginar multitud de acciones, por lo que muchas veces estas acciones pueden resultar necesarias u obvias, como en el caso de los elementos. Las acciones que realizan los actores son analizadas porque implican movimientos y estos movimientos acompañan al guión, es decir, al discurso. La estructura de los guiones se basa en los “*semantic primitives*” reflejan una sintaxis que se representa según un orden canónico. Estos guiones inevitablemente reciben una evaluación positiva o negativa por parte de los actores (Hatch, 1992). A todo esto hay que añadir el aspecto sociocultural, es decir, que si cambiamos el contexto, por ejemplo, cambiamos el país o la cultura; nuestro guión sufrirá inevitablemente cambios. Cambios que afectarán a otros elementos (Hatch, 1992).

Ahora bien, si nos trasladamos al contexto “aula”, ya tenemos que asumir ciertos elementos, actores y metas. La meta sería la instrucción y la enseñanza, los actores los profesores, alumnos y padres. Los guiones, en este caso, pueden verse enriquecidos cuando intercambiamos roles. Es decir, primero somos estudiantes, luego podemos pasar a ser profesores y padres. La situación cambia y nuestro guión también, adaptándose a la situación que vivenciamos en ese momento. También si somos profesores influirán los años de experiencia que tenemos. Estos roles se identifican más fácilmente que en otros contextos por los elementos que le rodean; por ejemplo sabemos quién

es el alumno y el profesor si el alumno lleva puesto el uniforme del colegio. Sabemos en una clase quien es la profesora porque se sienta en la mesa que está situada en frente de las treinta restantes., etc. (Hatch, 1992).

Hatch explica que en la clase; los actores se rigen por determinados guiones que surgen de los diferentes tipos de interacciones que existen entre profesor y alumnado (Hatch, 1992). Hatch, describe 4 tipos de actividades que tienen lugar en el aula durante el discurso y que determinan cuatro tipos de interacción diferente configurando sus guiones en el discurso. Las actividades se describen dentro del discurso instruccional que tiene lugar en el aula:

**Tabla 7: Actividades en el discurso instruccional (Hatch, 1992, p. 93).**

- |   |
|---|
| <p><b>A. Interacción de toda la clase</b><br/><b>B. Grupo o pareja de trabajo</b><br/><b>C. Centro individual de trabajo</b><br/><b>D. Grupo de trabajo</b></p> |
|---|

**A. Interacción de toda la clase:** El profesor dirige un diálogo con la clase como un interlocutor colectivo. Este diálogo suele estar marcado por la estructura tripartita "Iniciación-Respuesta-Evaluación".

**B. Grupo o pareja de trabajo** (dirigido por el profesor): los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos para resolver una tarea con la supervisión y evaluación por parte del profesor.

**C. Centro individual de trabajo:** los estudiantes trabajan solos en sus pupitres para resolver un problema o tarea contando con la ayuda del profesor.

**D. Grupo de trabajo** (con una pequeña ayuda del profesor): Los alumnos se agrupan con el fin de trabajar juntos en una tarea de forma prolongada. Esta es

una situación en la que las reglas básicas de conversación son las mismas que en la interacción con toda la clase.

Dalton-Puffer (2007) categoriza los tipos **A, B y D** como los más apropiados para la producción e interacción. Se ha demostrado que bajo el principio de aprendizaje cooperativo y las actividades de trabajo en grupo, el alumno se vuelve más responsable sobre su propio aprendizaje y aumenta su motivación (Lucietto, 2008 en Dalton - Puffer).

## **1.4 RESUMEN FINAL**

En el capítulo 1 se ha definido lo que es el discurso y descrito los elementos que hacen posible la comunicación entre los participantes. Se presentan los tipos de discurso para poder entender dónde se enmarcan las diversas estrategias de las que el profesor hace uso para que los alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa y en especial las que ensalzan la comunicación oral y comprensión del contenido.

## **CAPÍTULO 2 ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS**

### **INTRODUCCIÓN**

Este segundo capítulo presenta el marco teórico necesario para responder a la segunda pregunta de investigación. Se inicia con una primera parte introductoria, en la que se hace un recorrido por la presencia de la gramática a través del tiempo y enmarcada en los diferentes métodos y enfoques (Velasco y Herrera, 2002).

Tras esta introducción, se analiza más de cerca el papel de la gramática durante la instrucción centrada en la forma y centrada en el significado exponiendo las diferentes estrategias que categorizan cada una de las dos vertientes. Se pone especial énfasis en las últimas investigaciones acerca de la

gramática (Larsen – Freeman, 2015) para ser puesta en práctica en contexto a través del discurso (Celce – Murcia, 2001 y Hinkel y Fotos, 2001).

Se finaliza esta primera parte con los tipos de instrucción gramatical (Ho, 2005) especificando aquellos que son necesarios para garantizar la gramática contextualizada (Nunan, 2001) interaccional (Gardner, 2008).

La segunda parte del capítulo acerca al lector a la realidad del aula bilingüe a manos del enfoque metodológico AICLE. Se hace un breve recorrido histórico (Eurydice, Consejo de Europa) y se ofrece un compendio de definiciones de este enfoque de autores relevantes (Cummins, 2007) junto con sus inestimables beneficios (Europublic, 2007).

Tras una breve revisión acerca del posicionamiento de AICLE en Europa y más concretamente en España, el lector se adentra por cada Comunidad Autónoma hasta llegar a Madrid, donde se realizó la investigación.

Se enlaza este segundo capítulo con el primero y se describe el aula AICLE en términos de competencia comunicativa (Dalton – Puffer, 2007; Berton, 2008) haciendo referencia de nuevo a la construcción de conocimiento e importancia del significado bajo este contexto.

Para finalizar el capítulo se resalta el papel de la lengua dentro del aula, explicando el paso de las diferentes modas acerca de cómo enseñar una segunda lengua: primero a través del monolingüismo (Swain, 1983) y más tarde a través del bilingüismo (Cummins, 2007) poniéndose de manifiesto la legitimidad de la lengua (Martin – Jones y Heller, 1996) a través de su elección (Heller, 1996). Gracias a diversos autores se analiza el uso de la lengua materna desde una perspectiva sociocultural (Swain y Lapkin, 2000) y sus funciones (Swain, Kirkpatrick y Cummins, 2001) cuando se utiliza como fuente de recursos multilingües (Saxena y Martin – Jones, 2013) en el aula, encumbrando sus beneficios (Baker, 2014).

## 2.1 EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA

La enseñanza del Inglés cuenta con un amplio marco teórico que cómo se verá ha sido influenciado por los métodos tradicionales de enseñanza. Tras años de búsqueda metodológica “*se ha podido concluir que concluir que el método perfecto, no existe*” (Velasco y Herrera, 2002, p.1).

### 2.1.1 La gramática vista a través de los métodos de enseñanza

Bueno Velasco y Martinez Herrera (2002, pp. 1-23) hacen una excelente fotografía a la historia en el que relatan todos los métodos de enseñanza del inglés a través de la Historia. Se hará uso de su marco teórico resumiendo brevemente algunos de los métodos enunciados por ellas al que se añadirá en el enfoque procesual y se hará hincapié en las características de la instrucción gramatical.

#### *Método de gramática traducción*

Este método es el llamado tradicional y surge como una necesidad para el aprendizaje del griego y latín. Sin embargo la enseñanza se basaba en oraciones descontextualizadas y ejercicios mecánicos (Bueno Velasco y Martinez Herrera (2002, p.3).

Las principales características del método fueron: la oración aislada que constituía la base de la enseñanza; la traducción de textos; un conjunto de reglas gramaticales para memorizar; la lectura, que era un punto importante y la oralidad, que no tenía cabida (2002, p.4). Este método dividía la gramática en ocho partes: los sustantivos, verbos, participios, artículos, pronombres, preposiciones, adverbios y conjunciones. El aprendizaje de una segunda lengua se convertía en el estudio de estas ocho categorías, sobre todo de forma escrita, para poder examinar y memorizar las reglas gramaticales y hacer uso de ellas en la traducción (Hinkel y Fotos, 2001).

Hacia finales del siglo XIX la sociedad europea demandaba un cambio en la enseñanza de lenguas (Howatt, 1984). La emigración y la industrialización trajo con sí una nueva clase social que no poseía formación académica y que no podían someterse a métodos yaal exigir conocimientos lingüísticos, lo que trajo consigo el método directo (Velasco y Herrera, 2002, p.4).

### *Método directo*

Este método engloba a los métodos que adoptaron el principio monolingüe como base de sus postulados (Irizar, 1996 en Hinkel y Fotos) y que habían dividido el estudio de las lenguas en tres partes: la fonología, la morfología y la sintaxis, denominándose como lingüística estructural o descriptiva (Hinkel y Fotos, 2001).

El método directo posee unas características opuestas al anterior (Velasco y Herrera, 2002, p.6): se da prioridad al lenguaje oral cotidiano, uso de la lengua extranjera como medio de instrucción, se pone especial en la pronunciación (fonética) y prohibición total del uso de la lengua materna y de la traducción en clase (Stern, 1983). Este método elimina el uso de la lengua materna lo que “*constituye un desacierto que hasta hace poco ha sido sufrido por generaciones*” (Velasco y Herrera, 2002, p.6). Sin embargo, a pesar de su corta existencia su huella sigue impresa en muchos métodos y practicas educactivas.

### *Método audiolingual*

Este es método conocido como el “método del ejército”. En la Segunda Guerra Mundial los soldados nortemaricanos reciben clases de alemán, francés, etc. convirtiéndose en el *Army Specialized Training Program* cuyos resultados fueron excelentes. Este método se caracterizaba por (Velasco y Herrera, 2002, p. 10): la oralidad de la lengua, no se escribía; se basaba fundamentalmente en la observación y copia del habla nativa; en que todas las lenguas son distintas y que, por tanto es necesario emplear una serie de hábitos. Se separan las 4

habilidades básicas: lectura, escritura, habla y comprensión; el diálogo era la forma y las técnicas de aprendizaje se basaban en la repetición y memorización en combinación con la repetición de ejercicios rutinarios (Hinkel y Fotos, 2001). De forma paralela al método audiolingüe surgen otros dos: el método audiovisual y situacional (Velasco y Herrera, 2002).

#### *Una aproximación funcional: Método situacional*

En los años 60, la lingüística británica desarrolló un sistema basado en las necesidades de comunicación del discente y en programas basados en una gramática con funciones comunicativas. El contenido de la gramática se organizaba en formas predeterminadas para comunicarse en situaciones concretas. Las estructuras gramaticales se estudian asociadas a determinadas funciones; por lo que constituyó una aproximación entre la gramática estructural y la funcional (Hinkel y Fotos, 2001, p. 3).

Se presentaban reglas gramaticales y ejercicios para adquirir habilidades gramaticales específicas de manera gradual. Se presentaban situaciones contenidas en diálogos que los alumnos debían memorizar ya que *“está demostrado que cuando se enseñan grupos de palabras pertenecientes a un mismo tema, éstas pueden asociarse semánticamente y la adquisición es mayor que cuando se aprenden palabras aisladas”* (Velasco y Herrera, 2002, p.14).

#### *Otras teorías y enfoques*

De forma casi paralela surge la teoría cognoscitiva, es decir el aprendizaje consciente de la lengua que surge como crítica al estructuralismo de Bloomfield y el conductismo de Skinner (Velasco y Herrera, 2002, p.13) con las características de la instrucción gramatical tradicional. En los años 70 nacen los enfoques humanistas como el *Silent Way*, *Community Language Learning* o *Suggestopedia*. Se detecta cómo estas personas poseían un buen



conocimiento de gramática pero no eran capaces de comunicarse (Velasco y Herrera, 2002, p.15) por lo que surgen actividades comunicativas durante el discurso que dan sentido al aprendizaje. Sin embargo se detectó cómo esta instrucción no contenía una gramática formal; se basaba en un input con significado en la que los alumnos aprendían vocabulario y formas gramaticales de manera natural, como la lengua materna (Hinkel y Fotos, 2001).

### *Enfoque comunicativo*

Como resultado del fracaso de métodos y enfoques anteriores surge el llamado comunicativo en Gran Bretaña (Howatt, 1984). El éxito de este enfoque radica en ver la lengua como medio de comunicación para que los alumnos puedan expresarse de forma fluida y apropiada en una sociedad multilingüe. Se da paso a actividades en parejas y grupo haciendo uso del “*authentic material*” en situaciones que emulaban las reales. Howatt denomina al enfoque como verdaderamente sociolingüístico y no puramente lingüístico. De aquí surgen las investigaciones sobre análisis del discurso al querer analizar el lenguaje hablado del nativo, entre otros (Velasco y Herrera, 2002).

### *El enfoque procesual*

El centro virtual Cervantes explica cómo este enfoque se aplica a la enseñanza del inglés a partir de 1980 y se caracteriza por centrarse en el alumno: en sus necesidades y capacidades. Todo ocurre mediante un diálogo del alumno con el profesor porque el estudiante es la máxima preocupación: la secuenciación de contenidos, los propios contenidos y los objetivos (García Santa-Cecilia, 1995) es consensuado entre el profesor y sus discentes.

También se explica cómo según White en el proceso de aprendizaje de una lengua todos los participantes (profesor y alumnos) serán responsables de los contenidos, criterios, normas establecidas en el aula y a cada alumno se le evaluará en función sus capacidades y objetivos marcados previamente (1988).

Así lo expresa Breen en la siguiente cita:

*“The classroom... is the meeting place or point of interaction between the predesigned syllabus and individual learning syllabuses. This interaction will generate the REAL syllabus – or the syllabus in action which is jointly constructed by teachers and learners together”* (Breen, 1984, P. 50)

### *La gramática en el enfoque comunicativo*

Krashen postuló que la gramática dependía de la presencia de un input comprensible mediante actividades cargadas de significado. Sin embargo, este método comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas no hacía referencia a enseñanza explícita gramatical o a la corrección de errores. Los métodos con enfoque comunicativo comparten esta característica. Se cree que los alumnos llegan por si solos a una corrección al estar expuestos a la L2 y que la gramática no requiere una instrucción explícita (Hinkel y Fotos, 2001).

Es decir, el enfoque comunicativo puro pone énfasis en el input comprensible y no en la producción o discurso de los alumnos. Sin embargo, en la comunicación, es tan importante entender cómo ser entendido y para eso también es necesario el output comprensible, por lo que la gramática resulta vital (Hinkel y Fotos, 2001, p.7): *“Los alumnos necesitan producir un lenguaje que pueda incrementar su exposición a la L2 en interacción”* (Hinkel y Fotos, 2001, P. 8).

Autores como Larsen – Freeman afirman que una competencia gramatical es necesaria para la comunicación y que ésta no puede lograrse con la simple exposición a un input comprensible (2015, p.273).

Sin embargo, cuando se trata de llevar la instrucción a un enfoque metodológico concreto, como AICLE, muchas veces nos encontramos con el problema de la forma y el significado.

### 2.1.2 La gramática centrada en el significado y en la forma

El lenguaje es significado y forma. AICLE es una relación entre el lenguaje y el contenido que se caracteriza por el conflicto entre las dos áreas (Williams, 2002).

*“The “form versus content” tension is also present from the perspective of the other curriculum areas – in addition to language-related ones – in education. The need to develop educational approaches to enhance learning in subject areas like science, mathematics and the arts led to examining the role of language in these fields from a variety of points of view.” (Ahern, 2014, p. 44).*

La preocupación refleja dos temores: la lengua extranjera puede retrasar el conocimiento de la materia y, al mismo tiempo, puede resultar en un menor dominio de la lengua. Este conflicto lleva a dos tipos de enseñanza (Ellis, 2003). Hay una distinción entre la enseñanza centrada en el significado (IMF) y la centrada en la forma (FFI) (Dalton – Puffer, 2006).

#### *Instrucción centrada en el significado (IMF)*

En este tipo de enseñanza, el principal centro de atención del estudiante se encuentra en la comunicación de significados relevantes y mensajes auténticos (Ellis, 2003). Como se ha visto anteriormente, existe un amplio consenso entre los investigadores de que el aprendizaje será más efectivo cuando el desarrollo del lenguaje intencional y las comunicaciones de contenido significativo se combinen (Dalton – Puffer, 2006). La principal diferencia entre la enseñanza de AICLE y la enseñanza de la asignatura en la lengua materna es el hecho de que AICLE implica objetivos de aprendizaje de una segunda lengua y oportunidades específicas para la comunicación, prestando especial atención a la forma del lenguaje. Si el código se desliga del mensaje, no hay contenido. Si se desune el lenguaje del discurso, no hay discurso (Pica, 1994). De esta

manera AICLE incrementa la competencia del alumno, aumenta las habilidades de aprendizaje de vocabulario y el conocimiento gramatical y promueve la espontaneidad lingüística en el discurso de la clase (en Dalton – Puffer).

Hay varias maneras en las que los profesores pueden facilitar procesos de información oral centrados en el significado. Por ejemplo, los profesores pueden comprobar si el significado de la información se ha comprendido suficientemente a través de la identificación de significado. En este tipo de análisis del profesor plantea preguntas a los alumnos para ayudarles a identificar el significado de conceptos importantes. Normalmente, los profesores plantean preguntas como: "¿Lo entiendes?", O "¿Estás de acuerdo?". Sin embargo, estas preguntas deben exaltar ciertos aspectos del discurso con el fin de evitar el simple "sí " o "no" como respuesta (De Graaff et al., 2007).

La IMF mantiene que el profesor debe atenerse al principio de "exposición, uso y motivación" (De Graaff, Gerrit Jan Koopman, Anikina Yulia y Gerard Westhoff, 2007), sin embargo, Willis afirma en De Graaff et al., afirma que existe una cuarta condición altamente deseable ya que la instrucción enfocada a la forma lingüística puede acelerar el desarrollo de una lengua y elevar el nivel de éxito de los alumnos (1996).

#### *Instrucción enfocada en la forma (FFI)*

El papel del proceso centrado en la forma es hacer que los alumnos sean conscientes de las características del lenguaje (De Graaf et al., 2007). El aprendizaje se centra en el profesor en lugar del alumno. El uso de estrategias en la clase centradas en la forma permite al profesor corregir al alumno de errores en el mismo momento.

Al proporcionar retroalimentación correctiva el profesor puede emplear técnicas implícitas (por ejemplo, solicitudes de aclaración, reformulaciones...) o técnicas

explícitas (por ejemplo, la corrección explícita, comentarios metalingüísticos) para centrarse en la forma. De esta manera, el profesor se centra en la corrección de la producción del lenguaje incorrecto del alumnado (De Graaf et al., 2007) a través de la estimulación, la corrección explícita y la reformulación, la retroalimentación metalingüística entre compañero, solicitudes de aclaración y la repetición. las siguientes estrategias se muestran en la tabla 8:

**Tabla 8: Estrategias de la instrucción enfocada en la forma (FFI) De Graaf et al., 2007)**

- ❖ La **estimulación** se produce cuando el profesor repite la expresión correcta, pero deja de lado los errores y los reemplaza por un signo de interrogación. La corrección explícita se produce cuando el profesor indica la producción de lenguaje incorrecto y corrige el error de forma explícita.
- ❖ La **reformulación** tiene lugar cuando el profesor repite la producción de lenguaje incorrecto y corrige el error de forma implícita.
- ❖ La **retroalimentación metalingüística** se da cuando el profesor proporciona la regla gramatical y la retroalimentación entre compañeros se produce cuando el profesor señala una producción de lenguaje incorrecta y hace que otro estudiante reaccione ante su error.
- ❖ Lyster y Ranta (1997) agregan que la **solicitud de aclaración** se da cuando el profesor utiliza frases como "¿Perdón?" El maestro pide a los estudiantes directamente lo que quiere decir con su expresión incorrecta de tal manera que resulta claro que el alumno produce lenguaje incorrecto (en Rick de Graaff, Gerrit Jan Koopman, Anikina Yulia y Gerard Westhoff, 2007).
- ❖ A través del uso de la **repetición** el maestro repite la entonación mal formulada poniendo de relieve el error. El profesor repite el error del estudiante sin corregirlo de tal manera que fuerza al alumno a repetir su expresión de forma correcta. Esto proporciona a los chicos más oportunidades para tomar conciencia de la segunda lengua.
- ❖ La **retroalimentación correctiva implícita** resulta más apropiada para la interacción es lo que comúnmente se llama retroalimentación interactiva.

Ahora bien, vistas las dos instrucciones ¿Cuál es la más idónea? ¿Existe una única opción? ¿Cuál encaja más en el enfoque metodológico AICLE? ¿Con qué tipos de instrucción gramatical puede contar el profesor?

### **2.1.3 La gramática en contexto a través del discurso**

Las nuevas metodologías del siglo XXI han transformado la instrucción de los contenidos (Kress, 2010) en Educación Primaria. AICLE se rige por un proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula basado en el constructivismo (Gómez y Roldán, 2004). Se pretende reducir el discurso en el aula del profesor y dar protagonismo al alumno para la construcción de su propio conocimiento. Por supuesto, que este es un paso decisivo, pero no se debe olvidar la importancia del rol del profesor como guía en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, la utilización de recursos multilingües (Martin-Jones, 2013) o la enseñanza de habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento, entre otros. Si bien es cierto, con el tiempo, las prácticas docentes pueden deformarse llegando a radicalizar los criterios que rigen la propia metodología. Por eso conviene recordar la importancia de la instrucción gramatical en el aula AICLE; analizar el protagonismo que tiene que tener en clase y discurrir acerca del tratamiento que la gramática debe recibir (Celce – Murcia, 2001).

Los estudios basados en el discurso en el aula muestran al profesor como protagonista en el proceso de enseñanza – aprendizaje y se ensalza, dentro de la interacción en el aula, el discurso instruccional del docente mediante la transmisión de reglas (Ho, 2006) gramaticales, en este caso. Siempre se ha visto al profesor controlando una buena parte del discurso en el aula, esto produce lo que llama Ho (2006) una autoridad jerárquica que tiende a restringir la participación del alumnado. Sin embargo, una mayor participación de los alumnos en clase no garantiza unos mejores resultados y esto se debe a que se le da al lenguaje un tratamiento puramente académico, y entonces, dará igual si en las clases hay un mayor dominio del monólogo o del diálogo (Celce-Murcia y Olshain, 2000).

A medida que avanzamos en el tiempo, los diversos autores ponen mayor énfasis en que los diferentes aspectos de la lengua, como la gramática, deben ser entendidos desde la semántica (Celce-Murcia y Olshain, 2000). Normalmente, en la adquisición de la segunda lengua (SLA) la gramática se presenta a través de ejercicios y actividades basadas en textos académicos (Nunan, 1997) donde se enfatiza la forma antes que el significado o la comunicación (Celce-Murcia y Olshain, 2000). La creencia está en que si el alumno aprende correctamente el uso de la lengua y la gramática, éste logrará comunicarse en la segunda lengua. Por eso aún se construye la enseñanza de la segunda lengua a través de ejercicios aislados. (Celce-Murcia y Murcia, 2001). Incluso muchos autores piensan que realmente las reglas gramaticales que los alumnos adquieren son las inferidas incorrectamente de estos ejercicios (Nunan, 1997). Por supuesto, hay que tener presente que la gramática es importante para la adquisición de la segunda lengua pero la discusión aquí radica en cómo se produce la enseñanza de la gramática (Ho, 2006).

Celce – Murcia habla de la enseñanza “naturalista” en la que la gramática debe estar contextualizada, es decir, no puede ser abstracta aunque esté cargada de significado. Es decir, aunque una oración tenga significado y esté gramaticalmente bien construida, no puede estar descontextualizada ya que entonces solo tendríamos en cuenta su significado literal (2001, p. 119). Ella ejemplifica lo dicho a través de la afirmación: “Tengo hambre”. Si un niño le dice eso a su madre después del colegio significa que tiene hambre; si se lo dice después de haber merendado significa que se ha quedado con hambre y que quiere más comida. Si se oye esa frase en la calle es que alguna persona con recursos económicos limitados está pidiendo dinero. Si alguien lo dice en un restaurante antes justo de cenar, está indicando que durante el día ha comido poco y que espera darse un homenaje. Es decir, es necesario un conocimiento contextual.



Nunan, propone una “aproximación orgánica” para la enseñanza de la segunda lengua en la que la gramática no puede presentarse sin un contexto (2001, p. 192). Afirma que normalmente los alumnos reciben reglas gramaticales que deben internalizar a través de ejercicios mecánicos y repetitivos. Este tipo de actividades no están contextualizadas y por tanto, los alumnos no pueden utilizar un lenguaje que comprenda estas estructuras gramaticales durante su discurso para comunicarse. Los alumnos no perciben la relación entre forma, significado y uso y no pueden saber que existen alternativas para expresar diferentes significados en el discurso y la comunicación. Es necesaria una instrucción que aporte conexión entre forma y función para que los alumnos se expresen de diferente forma según el contexto para expresar diferentes significados (Nunan, 2001, p. 192). Es decir, se necesita enseñar en un contexto con significado haciendo uso de estructuras correctas y ensalzando la comunicación para que los alumnos puedan hacer uso de esa gramática durante su discurso y expresar el significado requerido por la situación.

Por lo que llegados a este punto, parece evidente que la gramática debe estar presente, contextualizada y a ser posible enseñada a través del discurso para que los alumnos la incluyan en su producción para comunicarse de forma adecuada. Esta forma de enseñar gramática, es decir, “*la gramática en contexto a través del discurso*” (Hinkel y Fotos, 2001, p.119) está comprendida dentro de diferentes enfoques o aproximaciones como: el aprendizaje de “*la gramática en interacción*” (Hinkel y Fotos, 2001, p.7), la “*enseñanza naturalista*” de la gramática (Celce –Murcia, 2001, p. 119) o la “aproximación orgánica” (Nunan, 2001, p. 192).

Pero ¿Qué tipos de instrucción existen y cuáles son los más beneficiosos para el alumnado en términos de competencia comunicativa? ¿Qué tipos de actividades pueden contener la gramática en contexto a través del discurso combinando diferentes tipos de instrucción gramatical?

### *Tipos de instrucción gramatical*

En el discurso del profesor durante la instrucción gramatical, se identifican diversos elementos que han sido objeto de análisis. Sin embargo, la explicación o el tipo de instrucción gramatical que el profesor utiliza en el aula resulta de vital importancia para que los alumnos puedan, a través de la gramática, aprender realmente las reglas gramaticales de la lengua meta y ser capaces de aplicarlas. La explicación del profesor resulta no sólo un momento importante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje sino que es el que ocupa mayor tiempo (Tsui, 1995 en Ho) y que según Ho ha sido vagamente investigado (Ho, 2005, p. 1).

A pesar de todos los esfuerzos del profesorado por enseñar gramática, sobre todo a través de la lengua extranjera, resulta difícil que los alumnos apliquen esos conocimientos y los incluyan en su discurso (Ho, 2005). Para que la gramática sea comprendida en contexto y pueda servir para que el discurso de los alumnos pueda ser correcto y comprensible, Ho analiza y construye un cuadro representando los tipos de instrucción gramatical que tienen lugar durante el discurso del profesor en clase.

Ho, divide la instrucción (ver tabla 9): tipo, estructura, concepción, función y perspectiva. Cada una de estas categorías se subdivide en dos:

**Tabla 9: Tipos de instrucción gramatical**

**(Ho, 2005, p. 21).**

- **El tipo de instrucción** se divide en prescriptiva (el profesor expone cómo y cuándo debe utilizarse un punto gramatical en concreto) y descriptiva (es el profesor el que incita al alumno que describa cómo y cuándo debe utilizarse).
- La **estructura** es explícita (el docente explica explícitamente y se dirige directamente a ellos) o implícita (la instrucción aparece de forma indirecta en actividades y se establece mediante discusiones).
- La **concepción** puede ser abstracta (cuando el profesor habla de gramática sin ejemplos y de forma técnica) o concreta (mediante ejercicios y actividades en clase).
- La **función** puede ser correctiva (hay una intención por parte del maestro en corregir explícitamente los errores) o en forma de auto corrección (es decir, se intenta que sea el alumno el que participe en su propia corrección y se implique en el proceso meta cognitivo).
- Finalmente la **perspectiva** se basa en la interacción establecida entre los alumnos y el profesor y se divide en instrucción basada en el monólogo (discurso del profesor sin interrupciones de los alumnos) o en el diálogo (en el que el alumno hace parte de la construcción de su propio conocimiento gramatical).

Una instrucción gramatical descriptiva, implícita, concreta que implique un diálogo entre el profesor y el alumno o entre compañeros y que logre una autocorrección por parte del discente es una instrucción donde el protagonista será el alumno y su discurso. Tendrán lugar numerosas oportunidades de practicar y producir un discurso en el que se pondrán de manifiesto las estructuras gramaticales necesarias en cada situación.

A continuación se presenta el esquema de los tipos de instrucción categorizados por Ho (tabla 10):

**Tabla 10: Tipos de instrucción gramatical (Ho, 2005, p. 21)**

TIPO		ESTRUCT		CONCEPC		FUNCIÓN		PERSPECT	
Pres.	Des	Exp.	Imp.	Abs.	Con	Corr.	Prompt.	Mono	Dia

*Características de las actividades para una gramática en contexto y a través del discurso*

Elaborar o transformar ejercicios y actividades conlleva un trabajo importante. Para poder ofrecer a nuestros alumnos unos tipos de instrucción gramatical óptima en un contexto cargado de significado en donde estén presentes las estructuras gramaticales que se desea enseñar, diversos autores ponen a nuestra disposición multitud de ideas y actividades para llevar a la práctica esta idea.

El tipo de actividades que se presenta en la tabla 5 pueden resultar de gran ayuda porque los alumnos estarán expuestos a un lenguaje real que combina diversas estructuras gramaticales. El alumnado podrá aprender sin necesidad de rellenar huecos en oraciones contenidas en ejercicios mecánicos. A través de su discurso podrán hacer uso de estructuras ya aprendidas y combinarlas con las nuevas estableciendo una conexión entre la forma, significado y uso.

A través de actividades de observación pueden inducir reglas gramaticales e interiorizarlas progresivamente. La gramática presentada a través de tan diferentes contextos amplía su rango léxico y lingüístico (Nunan, 2001, p. 198).

A continuación se presenta este tipo de actividades (ver tabla 11):

**Tabla 11: Actividades para una gramática en contexto a través del discurso**

- Hacer ver a los alumnos que el lenguaje según se exprese puede tener significados muy distintos: por ejemplo, hacer distinciones de significados opuestos con formas similares en función del contexto (Nunan, 2001: 198).
- Poner énfasis en la gramática que pueden contener carteles o informaciones que están presentes en la vida diaria: por ejemplo, comparando materiales reales (como periódicos o vallas publicitarias) y textos del libro de texto (Nunan, 2001: 198).
- Presentar la gramática en un contexto actual: por ejemplo la gramática contenida en canciones o recetas de cocina (Gardner, 2008: 40).
- Personalizar la gramática: por ejemplo, recreando en clase situaciones reales y diálogos con estructuras gramaticales específicas (Gardner, 2008: 40).
- Hacer uso de la literatura: adaptar historias conocidas de la literatura para presentar estructuras gramaticales (Gardner, 2008: 40).
- Enseñar la diferencia entre forma y función haciéndoles protagonistas activos en el aprendizaje: por ejemplo, creando actividades en las que los alumnos deban inferir y deducir (Nunan, 2001: 198).
- Motivar a los alumnos para que exploren la relación que hay entre el discurso y la gramática: por ejemplo, cambiando oraciones subordinadas a coordinadas y examinando el significado que adquieren en cada caso (Nunan, 2001: 198).

## **2.2 EL ENFOQUE BILINGÜE AICLE**

### **2.2.1 Introducción y definición**

La enseñanza de contenidos existe desde hace miles de años, como afirma Coyle en 2007. Al igual que diversas formas de Educación Bilingüe (Coyle,

2007). A pesar de que esta práctica se ha llevado a cabo durante muchos siglos, en Europa, ha habido recientemente un aumento en la demanda de esta metodología como respuesta a la globalización y a la reciente inmigración. Esta nueva internacionalización concede gran importancia a la diversidad lingüística en la educación y la formación para crear una Europa más competitiva, actual y basada en el conocimiento del mundo, pero es cierto que aún han de superarse ciertas barreras (European Dimension, 2002).

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) es el término general adoptado por la Red Europea de Administradores e Investigadores Profesionales (EURO-AICLE) en los años 90 (Eurydice 2005) para referirse a aquellos casos educativos en los que los alumnos aprenden los contenidos, o partes de ellos, a través de una lengua extranjera. Se diferencia de la simple enseñanza del inglés en que el alumno no ha de tener un gran dominio de la lengua para desenvolverse antes de comenzar a estudiar el tema (Graddol, 2005 en Eurydice ). Desde sus comienzos, este estilo de aprendizaje integrado se ha convertido en objeto de estudio para los educadores e investigadores en Europa, ya que permite *“formar a todos los ciudadanos en más de una lengua extranjera”* (objetivo primordial del Consejo de Europa, 1995).

En AICLE, el lenguaje es utilizado como una herramienta de comunicación proporcionando una base fundamental y funcional así como la exposición para la enseñanza de idiomas. El contenido se convierte en objeto de una comunicación real (Dalton - Puffer, 2007) y permite el uso natural de la lengua en el discurso: *“methodologically speaking CLIL is a bid to bring innovation into the classroom”* (Madrid & Pérez Cañado, 2012, p. 187).

Los estudiantes no solo aprenden los contenidos de las asignaturas, sino también la nueva lengua con más eficacia que en el caso de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras (Coyle, 2007). El idioma de destino se convierte en un medio de instrucción donde se elabora el contenido, se

descubre nueva información, los pensamientos se reflejan (Marsh, 2002) y el conocimiento no lingüístico se expande a través de la lengua extranjera (Marsh, 2002). El contenido adquiere nuevos aspectos y su uso, así como su terminología, cambia. A través de esta metodología, los alumnos perciben su propio proceso de aprendizaje, del cual se responsabilizan y perciben las áreas en donde necesitan más información y práctica adicional.

### **2.2.2 Recorrido histórico de AICLE**

Desde 1800, la segunda lengua ha jugado un papel importante en Europa. Los romanos de la clase media-alta preferían que sus hijos fueran educados en griego. Luxemburgo ha tenido Educación Bilingüe desde 1843, y trilingüe desde 1913. Malta introdujo la Educación Bilingüe en el siglo XIX. En el siglo XX, países como Bulgaria, Estonia y Alemania han introducido la Educación Bilingüe y una red multilingüe de escuelas europeas se inició en 1953 para explicar la diversidad lingüística europea (Eurydice, 2009).

Hoy en día, la globalización y la internacionalización plantean nuevos retos para Europa. Los años 90 estuvieron marcados por el impacto de la internacionalización que exigía niveles más altos de lenguas extranjeras distintas a la lengua materna (Consejo de Europa, 1995). Para satisfacer las necesidades de diversidad e internacionalización, se ha convertido en necesaria la capacidad de interactuar en más de una lengua.

Hoy en día, esto no sólo implica necesariamente hablar una segunda lengua con precisión, sino una participación activa en el proceso social, así como contar con los conocimientos culturales y las habilidades necesarias para comunicarse. AICLE es la respuesta a esta necesidad y preparación para formar a los individuos europeos (Eurydice, 2009).

Diversas políticas se han puesto en marcha para apoyar el aprendizaje de más de una lengua en el sistema escolar, y hacer hincapié en la importancia de la

Educación Bilingüe. Esto incluye el proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Acuerdo MEC /British Council, y el Plan de Acción para el Aprendizaje y la Diversidad Lingüística...El Proceso Bolonia y sus Comunicados representan una de entre las muchas iniciativas europeas que intenta cumplir con los objetivos marcados (Eurydice, 2009).

A través de este proceso, las nuevas demandas y las capacidades que se esperan de los estudiantes tales como la movilidad, la empleabilidad y la competitividad se convierten en temas centrales de la educación universitaria. El EEES ofrece una mayor transparencia, accesibilidad, movilidad, información, igualdad y ayuda económica, pero los esfuerzos han de completarse con acciones en todo el sistema educativo. Se necesita un enfoque metodológico adecuado para preparar a las personas plurilingües para la nueva sociedad multilingüe (Eurydice, 2009).

El Plan de Acción para el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística destaca tres factores (Consejo Europeo de Barcelona, 2002): Exposición - Interacción - Aportación Real y Significativa de la lengua meta (Baker, 2006) con el fin de alcanzar el objetivo europeo de ser capaz de comunicarse en más de una lengua extranjera.

El Programa MEC / British Council es una iniciativa europea específica para España. En Madrid, en 1996, el Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte y el British Council decidieron mejorar el dominio del inglés, siguiendo un programa oficial de estudios Bilingües y Biculturales. Este proyecto se conoce como "Bilingüe y Bicultural".

Otros programas de la UE, como Comenius, Leonardo da Vinci o Grundtvig surgieron con el apoyo de AICLE, y con el sostén del Proceso Bolonia que



ofrece movilidad de un país a otro a través del Suplemento Europeo al Título<sup>1</sup>. En septiembre de 2003, la Conferencia de Berlín reiteró su intención de hacer todos los esfuerzos posibles para eliminar obstáculos en movilidad que permitan la transferencia de préstamos y becas nacionales. En el Comunicado de Bergen de mayo de 2005, los esfuerzos se centraron en la entrega de visados y permisos de trabajo. El Comunicado de Londres (2007) eliminó los obstáculos relacionados con la inmigración y la empleabilidad tratando de garantizar que las Instituciones de Educación Superior cuenten con los recursos necesarios para continuar la preparación de los estudiantes en el Extranjero (Eurydice, 2009).

### **2.2.3 Definición de AICLE**

AICLE es un programa diseñado para mejorar al mismo tiempo el aprendizaje de contenidos y una lengua extranjera (Marsh, 2002), sin necesidad de ampliar el plan de estudios (Comisión Europea, 2001). El programa en sí difiere de país a país dependiendo de las necesidades, y se pueden encontrar diferentes modelos según el lugar donde se sitúe, ya sea en regiones monolingües, bilingües o multiculturales (Compendio AICLE, 2001). Cada modelo tiene sus propias dimensiones según el lugar en el que se ha desarrollado. Hay 216 tipos de programas AICLE en función de variables como la obligatoriedad, intensidad, duración, edad de inicio, nivel lingüístico de inicio edad de los alumnos al elegir la lengua extranjera y el nivel de competencia (Eurydice 2009).

---

<sup>1</sup> Con el fin de hacer una sinergia entre el reconocimiento académico y profesional, el proyecto de Suplemento Europeo al Título nace el 6 de mayo de 1996 para determinar el grado de conocimiento y especialización de un estudiante dentro y fuera de su país con el objetivo de hacer más fácil el reconocimiento académico profesional de sus cualificaciones y movilidad. El Marco Nacional de Calificaciones (MNC) proporciona una comparación para asegurarse de que son de calidad garantizada y reconocida en el país y en el extranjero. Este asunto adquiere gran importancia cuando los estudiantes piensan continuar con el aprendizaje o cuando presentan su candidatura para un puesto de trabajo. El Sistema de Créditos y el Suplemento Europeo al Título fomentan el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y mejoran la compatibilidad, el atractivo y la competitividad de la Enseñanza Superior Europea. (Comisión Europea, 2008).

En AICLE se cuenta con varias dimensiones (Compendio racional AICLE, 2001). La de contenido que aporta temas específicos en los que la lengua puede ser estudiada. La dimensión de cultura que refuerza la construcción del conocimiento y la comprensión, el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y la introducción de otros contextos culturales. La dimensión del lenguaje que favorece la competencia en la lengua extranjera, el desarrollo de habilidades de comunicación oral y el conocimiento de la lengua materna y actitudes plurilingües. La dimensión de aprendizaje aumenta la motivación del estudiante y por ultimo la dimensión de entorno que tiene como objetivo preparar a los individuos para la internacionalización, integración y certificación internacional de Europa.

Las dimensiones de AICLE identifican una serie de puntos del enfoque que se conceptualizan en un proceso en el que se combinan la enseñanza y el aprendizaje del tema, y cuyo denominador común es la lengua extranjera (Snow, 2001).

Así como las dimensiones y los objetivos específicos pueden variar dentro de AICLE, y dependen del país, o de si se da mayor importancia al contenido o a la lengua extranjera; los objetivos específicos, por lo general, coinciden con los puntos de enfoque de las Dimensiones (Eurydice 2006). Pero cada país pone de relieve unos u otros dependiendo de su situación socio-cultural o económica.

Los objetivos socio-económicos pretenden preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad más internacionalizada y ofrecerles mejores perspectivas de empleo en el mercado laboral. Su selección se da especialmente en la zona germanófono de Bélgica, España y Alemania (Eurydice, 2006).

Los objetivos socio – culturales transmiten valores de tolerancia y respeto por otras culturas a través del uso de la lengua extranjera de AICLE, y se pueden

encontrar comúnmente en la zona francófona de Bélgica, Francia y Reino Unido, entre otros (Eurydice, 2006).

Estos últimos objetivos se pueden dividir en lingüísticos y educativos (Eurydice, 2006):

Los objetivos lingüísticos pretenden enriquecer las competencias lingüísticas haciendo hincapié en la motivación para una comunicación efectiva y real a través de la lengua extranjera en situaciones significativas. Las zonas francófonas y germanófonas de Bélgica, Francia, España, Italia, Alemania y Reino Unido están especialmente interesadas en estos objetivos.

Los objetivos educativos están especialmente apoyados por la zona francófona de Bélgica y el Reino Unido con el fin de estimular la asimilación de las asignaturas por medio de este enfoque diferente e innovador (Eurydice 2006). Estos objetivos concretos siguen un doble objetivo general y común: *“To ensure first that pupils acquire knowledge of curricular subject matter and secondly to develop their competence in a language other than the normal language of instruction”* (Eurydice, 2005). Es decir, para garantizar primero que los alumnos adquieran el conocimiento del contenido curricular y en segundo lugar para desarrollar sus competencias en una lengua que no sea la lengua habitual de enseñanza o materna.

#### **2.2.4 Beneficios de AICLE**

Hay un amplio consenso en la Unión Europea sobre la existencia de un déficit de cumplimiento entre lo que se presenta como enseñanza de lenguas extranjeras, y los resultados en términos de rendimiento del estudiante. Los objetivos para las competencias exigidas en la enseñanza de lenguas extranjeras no se están logrando. AICLE pretende solucionar este problema. Se ha demostrado que AICLE es uno de los mejores enfoques metodológicos

para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural y la comunicación (Europublic, 2007).

AICLE refuerza los aspectos multiculturales y multilingües de la vida apoyando las competencias profesionales necesarias en el mercado laboral y facilitando la movilidad de profesores y estudiantes de toda Europa. A pesar de que no puede ser sustituido por toda la didáctica tradicional, parece tener un papel más importante en la vida futura (Coyle, 2007). AICLE se centra en competencias orales: comunicación e interacción en lugar de simplemente centrarse en el habla y la escucha. De ese modo, la interacción y las actividades orales, tales como presentaciones y discusiones en la que interacciona toda la clase o en grupos son un punto central en el desarrollo de la clase (Dalton Puffer, 2007).

### **2.2.5 El inglés como lengua vehicular**

Cada vez son más y más centros los que se acogen el enfoque AICLE para la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, los idiomas asociados con AICLE en Europa son muy variados. Mientras que el español, el francés y alemán son los idiomas elegidos por norma general, el objetivo aquí es hacer hincapié en la selección del inglés como lengua vehicular a través de AICLE (Dalton - Puffer, 2007).

Cuando se utiliza una lengua como medio habitual de comunicación, se denomina *Lingua Franca* (Hofmannová et al., 2001). En el caso de Europa, la lengua franca es el inglés, sobre todo en los temas internacionales, economía y ciencia. Su preferencia es evidente (Eurydice, 2005) y los ejemplos de su influencia son claros, especialmente en el comercio, los negocios, los deportes y la cultura pop (canciones, películas, programas de televisión), etc. y ahora se ha convertido en un requisito indispensable para optar a un puesto de trabajo. Por estas razones, muchas regiones y países europeos han prestado especial atención a la adquisición del inglés, por lo que es la segunda lengua más

popular entre los estudiantes, así como la enseñanza de una serie de materias no lingüísticas, como las Ciencias, Historia, Geografía y Economía (Eurydice, 2005). El dominio del inglés no es un privilegio sino una necesidad para todos en una sociedad moderna y para la movilidad de la población mundial (Goris et al., 2009) y una solución a esta necesidad es plantear el enfoque metodológico AICLE con el inglés como lengua extranjera (Dalton - Puffer, 2007).

### **2.2.6 AICLE en Europa**

Entre las lenguas que se hablan en Europa se encuentran el búlgaro, checo, danés, holandés, inglés, estonio, finés, francés, alemán, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano, eslovaco, esloveno, español y sueco. Las principales lenguas europeas pertenecen a la familia Indoeuropea. Además, la UE tiene más de 60 comunidades indígenas con lenguas regionales o minoritarias. La UE tiene una política positiva hacia las lenguas regionales y minoritarias<sup>2</sup> (Eurydice, 2005).

El inglés es considerado como una lengua vehicular. Sin embargo, AICLE oferta las lenguas de estudio dependiendo de factores políticos, administrativos, geográficos y demográficos del país. Incluye lenguas extranjeras, regionales, minoritarias y otras lenguas oficiales de los Estados. En Austria, Estonia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Suecia y España, AICLE proporciona tres lenguas diferentes. Por ejemplo, en España y Letonia se combinan la lengua nacional y dos lenguas extranjeras y Austria, Estonia, Países Bajos y Suecia ofertan la lengua nacional, un idioma extranjero y una lengua minoritaria (Eurydice, 2006).

En España, las lenguas extranjeras más comunes que se utilizan para AICLE son el inglés y el francés y las lenguas minoritarias son el vasco, catalán,

---

<sup>2</sup> Medición de la Diversidad Lingüística. UNESCO. Marzo de 2010.

Plan de la Comisión Europea de Acción para el Aprendizaje de Idiomas y Diversidad Lingüística. Comisión Europea, 2008.

gallego y valenciano (Eurydice 2006). Los países con una o más lenguas regionales / minoritarias, como Bélgica (zona germanófono), Malta o Luxemburgo han sido los primeros países en introducir AICLE en estas lenguas. En los 50 países como Alemania, Hungría, Polonia, Países Bajos, Reino Unido (Gales), Eslovaquia y Eslovenia hicieron lo mismo. En la década de 1960, Estonia, Bulgaria y Polonia, entre otros, iniciaron experimentos introduciendo uno o más idiomas extranjeros, pero en general, esta disposición de AICLE, así como su legislación comenzó a estar disponible a finales de la década de 1980 o a principios de la década de 1990. En España, AICLE se ha introducido a través de acuerdos entre España y Reino Unido (1996). Cataluña (1978) y otras comunidades legislaron la enseñanza de las lenguas regionales o minoritarias en 1979, pero solo se aplicó en la década de 1980 (Eurydice 2006). Desde 1992, la Comisión Europea inició un estudio detallado de las comunidades lingüísticas regionales y minoritarias de la UE. Además, la Comisión Europea prestó apoyo a diferentes proyectos (Eurydice 2006)<sup>3</sup>.

En la selección de contenido se hace una distinción entre Humanidades y Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudios Sociales), Ciencias Naturales (Matemáticas, Física, Biología) y otras (Arte, Deportes, Música). En la Educación Primaria todas estas asignaturas se pueden enseñar en la lengua extranjera (Eurydice 2006). Las excepciones son Estonia y la zona germanófono de Bélgica, donde se supone que solo las asignaturas creativas se enseñan en un idioma extranjero. Muchos países permiten que las escuelas tengan libertad de selección sobre el contenido de las asignaturas en Secundaria, como en el caso de España, Francia, Italia, Irlanda, Inglaterra, Gales, Polonia, Hungría y Austria. En otros países, como República Checa y

---

<sup>3</sup> ADUM (Información para los Programas de la UE), CRAMLAP (Proyecto de Lenguas Celtas, Regionales y Minoritarias en el Extranjero) y NELPB (Red Europea de Consejos de Planificación Lingüística).

Rumanía, la selección se limita a Ciencias Naturales y Sociales y en Suecia, Finlandia, Países Bajos y Bulgaria a Ciencias Sociales y Creativas. En la sección de Ciencias Naturales, las más populares son Matemáticas, Biología, Física, Química y Tecnología, en el área de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Economía y, finalmente, la Música y Arte para el área Creativa (Eurydice, 2006).

Es fundamental contar con las cualificaciones lingüísticas reconocidas en toda Europa. En 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) llegó a un acuerdo con respecto a los niveles. Esto proporciona una base común al reconocimiento de las cualificaciones. Esto estandariza los programas de estudio del lenguaje y crea directrices en los planes de estudio para promover la movilidad y superar las barreras de comunicación entre los educadores. La UE también apoya los esfuerzos para establecer niveles comunes de competencia lingüística y evaluación del lenguaje. La Asociación para la Prueba y Evaluación de la Lengua (EALTA) se establece con el apoyo financiero de la Comunidad Europea y promueve la comprensión de los principios teóricos de las pruebas y evaluaciones de la lengua. La Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (ALTE), también tiene por objetivo establecer niveles comunes de competencia con el fin de promover el reconocimiento de la certificación en Europa (Eurydice, 2006).

En AICLE, la evaluación se centra en la lengua meta, así como en el conocimiento de las asignaturas seleccionadas. En la mayoría de los países no existe una evaluación especial para la habilidad de los alumnos, y el contenido se mide a través de la lengua del plan de estudios convencional. En algunos países, los alumnos que posean un certificado de la mención de su plan de estudios de AICLE pueden continuar sus estudios en la enseñanza superior en otros países, como por ejemplo, Bulgaria, República Checa, Alemania, Hungría, Polonia y Rumanía que han adquirido el acuerdo. Este acuerdo se

está haciendo cada vez más popular y extendiendo al resto de países europeos (Eurydice, 2006).

La formación específica de los profesores de Lengua Extranjera es fundamental para una enseñanza de calidad y un aprendizaje exitoso. Sin embargo, la formación de profesores de AICLE necesita responder a las demandas sobre los conocimientos lingüísticos que los alumnos y los estudiantes deben adquirir. Estos profesores son por ello especialistas en dos aspectos: la lengua extranjera y su contenido. Sin embargo, los profesores no solo tienen que poseer las competencias necesarias de enseñanza en lengua extranjera sino también habilidades metodológicas (Eurydice, 2006). La Comisión Europea ofrecen programas<sup>4</sup> para asegurar que todos los profesores de lenguas extranjeras tengan una formación apropiada, prácticas en pedagogía y la oportunidad de mejorar sus conocimientos y habilidades a través de su carrera en la formación para la docencia y las estancias en el extranjero (Comisión Europea, 2008). La siguiente tabla 12 (Eurydice 2006, p. 43) muestra la titulación que algunos países exigen a los profesores AICLE:

**Tabla 12: Titulación que exigen algunos países a los profesores AICLE (Eurydice, 2006)**

TITULACIÓN EXIGIDA.	PAIS.
Certificado o diploma que acredite el conocimiento de las dos lenguas de enseñanza.	Eslovenia.
Titulación básica obtenida en la lengua meta,	Bélgica (Comunidad francófona).

<sup>4</sup> Programa Leonardo da Vinci para la formación profesional.  
Programa Grundtvig de la EU para adultos.  
Programa ERASMUS de la UE para educación superior y profesores universitarios



y/o certificado de enseñanza Secundaria superior obtenido en la lengua meta.	Bélgica (Comunidad germanófono).
Certificado de conocimiento (avanzado) en la lengua extranjera.	Bélgica (Comunidad francófono). Bélgica (Comunidad germanófono). España, Hungría, Finlandia.
Certificado que acredite haber completado 55 créditos (80 puntos) en la lengua meta.	Finlandia.
Titulación universitaria en una lengua regional (CAPES).	Francia.
Titulación en dos asignaturas incluyendo una de idiomas.	Hungría.

### 2.2.7 AICLE en España

En este apartado se ha revisado la bibliografía e investigaciones de Muñoz y Navés (2007) y Frigols (2008) al resultar los autores más precisos en este campo. En España, AICLE, ya es un enfoque metodológico ampliamente conocido y establecido. En 1978, la Constitución Democrática marcó el establecimiento de 19 Comunidades Autónomas a las que se concedió poder político y administrativo (Muñoz y Navés, 2007, p.160). En las comunidades bilingües (Islas Baleares, País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia), tanto el español como las lenguas minoritarias (vasco, catalán, valenciano, gallego) obtuvieron estatus oficial por la "Ley de Normalización Lingüística" (1983) y encontraron su lugar en el sistema educativo (Frigols, 2008) creando modelos de AICLE en España (Frigols, 2008), que promueven el bilingüismo en comunidades monolingües (Madrid) y el multilingüismo en las comunidades bilingües en Frigols, 2008:

- Plan de estudios impartido en la lengua oficial de España (español) y también en otra lengua oficial (vasco, catalán, gallego, valenciano).

- Plan de estudios impartido en la lengua oficial de España (español) y parcialmente en una o dos lenguas extranjeras (inglés, francés o alemán).
- Plan de estudios impartido de manera mixta en el idioma oficial de España (español), parcialmente en otra lengua oficial (vasco, catalán, gallego, valenciano) y en parte también en una o dos lenguas extranjeras (inglés, francés o alemán).

El País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia comparten el multilingüismo en una comunidad bilingüe, aunque no compartan el mismo modelo de AICLE. Islas Baleares y Madrid han firmado "MEC/British Council" y el "proyecto Bilingüe y Bicultural". Andalucía y Madrid también promueven "el Bilingüismo en una Comunidad Monolingüe" bajo el "Plan de Fomento del Plurilingüismo" (Muñoz y Naves, 2007, p. 162) y en la Comunidad de Madrid también existen los colegios bilingües de la CAM desde el año 2004.

*Comunidades Autónomas: Galicia, Cataluña, Valencia, Islas Baleares, País Vasco y Navarra.*

En la comunidad autónoma de Galicia, se enseñan el Español y el Gallego, pero también hay un plan para la lengua extranjera y contenidos de aprendizaje de Inglés y Francés por medio de una asignatura en una de esas lenguas a partir del tercer año de Educación Secundaria Obligatoria: el nombre oficial es "*The European Sections Phased*", es decir, Secciones Europeas por Etapas. En Cataluña, el catalán se utiliza normalmente como lengua de comunicación y enseñanza. En Valencia, el valenciano se imparte como asignatura y el español es la lengua de la enseñanza. En Baleares, el catalán es la lengua oficial en todos los niveles de la Educación (Eurydice, 2006).

En el País Vasco existen diferentes modelos (Muñoz y Navés, 1999):

- ◆ Todas las asignaturas salvo la Lengua Vasca, Literatura y Lenguas Modernas se imparten en español.
- ◆ Todas las asignaturas se imparten en ambos lenguas: español y vasco.
- ◆ Todas las asignaturas salvo español, Literatura y Lenguas Modernas, se imparten en vasco.

Y, finalmente, en Navarra también se puede encontrar diversos modelos (Muñoz y Navés 1999):

- ◆ Toda la enseñanza es en español.
- ◆ Toda la enseñanza es en español, excepto el Vasco.
- ◆ Todas las asignaturas se imparten en lengua vasca, salvo Lengua y Literatura Española.
- ◆ Educación Bilingüe: todas las asignaturas se imparten en español y vasco.

#### *Comunidad Autónoma de Madrid*

En Madrid, en 1996, el Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte y el British Council acordaron trabajar para mejorar el nivel de inglés, siguiendo un programa oficial de estudios bilingües y biculturales (Muñoz y Navés, 1999).

Más tarde la Comunidad Autónoma de Madrid 2004 - 2005 también inició un programa al que podían acogerse los centros públicos y privados. Las asignaturas que se imparten en Inglés son: Ciencias Naturales, Sociales, Expresión Plástica y Música con excepción de las Matemáticas y la Lengua Castellana. Esto se estableció con la esperanza de que los alumnos se expresaran correctamente en las dos lenguas al final de su enseñanza obligatoria.

### *AICLE y el desarrollo de la competencia comunicativa*

A través de AICLE los alumnos pueden desarrollar las distintas competencias comunicativas, especialmente, la competencia discursiva, mediante el uso de la lengua como herramienta de manera natural. Los estudiantes de AICLE están más motivados para aprender la lengua extranjera, ya que se utiliza para la comunicación en situaciones significativas e importantes y deben emplear su segunda lengua para comunicarse con el profesor. Si lo comparamos con la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, AICLE tiene como ventaja la utilización de situaciones reales para aumentar el componente productivo de los alumnos (Berton, 2008).

La evaluación de la competencia discursiva de los estudiantes de AICLE tiene en cuenta muchos aspectos. Estos aspectos completan un modelo coherente de competencia en el que determinadas competencias se desarrollan más que otras (Dalton- Puffer, 2007).

Los alumnos son capaces de adquirir las competencias básicas de comunicación en el contexto de AICLE. Sin embargo, para llevar a cabo de manera satisfactoria AICLE a cualquier nivel, es necesario establecer conexiones explícitas con unos principios didácticos del plan de estudios. Entre estos principios encontramos que el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera tienen lugar a través de su aplicación: “English through English”: Inglés a través del inglés (Willis, 1993 en Dalton- Puffer). Por tanto, es necesario contar con un entorno basado en el discurso del aula en inglés y la conversación entre iguales con el fin de lograr que los estudiantes construyan significados.

*“It is widely accepted that proficiency in a second language, understood as a capacity for spontaneous language use is developed by using the target language as a medium of communication”*

(Little, 1999 en Dalton – Puffer, 2007).

Little afirma que es un hecho ampliamente aceptado que el dominio de una segunda lengua, entendida como la capacidad para el uso espontáneo del lenguaje, se desarrolla mediante el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación.

La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Coyle, 2005). Vigotsky (1978) en Coyle, hace hincapié en que la interacción social precede al desarrollo de las capacidades de conocimiento y expresión oral. Dado que el objetivo principal de AICLE es mejorar la competencia de los estudiantes en el lenguaje a través de la interacción en la lengua extranjera, AICLE es un contexto de aprendizaje adecuado en el que se puede desarrollar la competencia comunicativa (Dalton Puffer, 2007).

Para Buchholz (2007) la estructura del discurso en el aula es un requisito previo para el enfoque ETL (*English Teaching Language*) basado en AICLE. Ella afirma que cuando se descuida la interacción, disminuye el interés personal de los estudiantes y la motivación, y aumenta la distracción. Un ambiente estimulante en la segunda lengua provocará un discurso en el aula y conversaciones entre iguales. Los alumnos no solo desarrollarán su capacidad de hablar y escuchar, sino que también aprenderán más allá del aula y de otras culturas (Moore y Lorenzo, 2007).

#### *AICLE y la construcción de conocimiento*

AICLE, a través de la enseñanza de contenido en una lengua extranjera, permite a los alumnos desarrollar más plenamente las competencias lingüísticas, haciendo hincapié en la comunicación (Eurydice, 2006) en un contexto interactivo para lograr propósitos reales (Coyle, 1999). La conversación y las situaciones reales en la clase suponen la introducción a un contexto de real para los alumnos. Por tanto, trabajar en programas de AICLE puede ser más satisfactorio para los estudiantes (Bentley, 2007).

El Plan de Fomento del Plurilingüismo también afirma que la metodología implementada se basa en la comunicación e interacción para el desarrollo de las competencias orales. Creese (2006), en su estudio *“Supporting talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction”*, se centra en el discurso del aula por parte de los profesores mostrando cómo los profesores producen diferentes patrones de discurso y varios patrones de interacción. Asimismo, destaca que en la conversación en el aula AICLE, el profesor puede incorporar lo que dicen los estudiantes en el flujo del discurso y recoger aportaciones conjuntas de los estudiantes para construir significados más generalizados. Esta es una oportunidad que tienen los profesores para incorporar las ideas de los estudiantes en la respuesta del profesor y de ese modo los significados comienzan a ser creados y compartidos (Dalton – Puffer, 2009).

Gasser y Maillat (2006): *“Spoken competence: a pragmatic take on Swiss data”*, afirman que la creación de significado en el discurso hablado parece facilitar una producción más elaborada por parte de los alumnos. La descripción, argumentación, exposición,... pueden ser promovidas con actividades verbales como el monólogo del estudiante o el trabajo de grupo, que también ayudarán en el proceso de aprendizaje.

La construcción de conocimiento se produce cuando los aspectos de contenido y el lenguaje están integrados (Serra, 2007) en la conversación del aula (entre profesor y alumno y entre estudiantes) ya que ofrece un aumento de elementos tales como, comentarios, preguntas o repeticiones que otorgan oportunidades para que los alumnos procesen los conocimientos lingüísticos necesarios (Serra, 2007). Las técnicas docentes utilizadas en la interacción en la segunda lengua han de centrarse en la forma y el significado haciendo hincapié en el contenido y proporcionando información clara sobre el lenguaje y el conocimiento, algo similar que postularan más adelante autores como Nikula et al., 2013.

Ana Llinares (2001) en su estudio "*Repetition and young learners' initiations in the L2: a corpus-driven analysis*" señala que la información y el tipo de interacción son aspectos fundamentales en el desarrollo de una lengua extranjera. Diferentes tipos de interacción promueven la comunicación de información significativa y la reflexión metalingüística en la que el contenido es una prioridad sobre la forma: la retroalimentación, las repeticiones, y las preguntas (Escobar, 2001).

## **2.3 EL PROTAGONISMO DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE**

### **2.3.1 El monolingüismo en la Educación Bilingüe**

El principio monolingüe se refiere al uso exclusivo de la L2 como lengua de instrucción para que los alumnos piensen en la L2, con una mínima interferencia de su lengua materna (Howatt, 1984 en He). Esto se debe a la preocupación del profesorado y los padres de que los chicos tengan una exposición máxima en inglés (en este caso, en la L2), o por supuesta falta de competencia en la L2 por parte de los profesores no nativos (He, 2012, p. 15). En definitiva, el principio monolingüe se ha convertido en un dogma que se da por sentado en la enseñanza de la lengua extranjera. A nivel de políticas, los profesores son instruidos para no hablar en la L1 o minimizar su uso provocando un sentimiento de culpa si no logran cumplir con la doctrina.

A pesar de esta creencia popular evitar el uso de la L1 en el aula, "no tiene justificación teórica sencilla" (Cook, 2001, p. 410). Por el contrario, la investigación empírica de los últimos años ha demostrado que la lengua materna es "el aliado más importante de una lengua extranjera" (Butzkamm y Caldwell, 2009, p. 24). El principio monolingüe es incompatible con el funcionamiento de la mente bilingüe y multilingüe de hoy (Cummins, 2007, p. 221). Sin embargo este principio sigue siendo utilizado en muchos centros.

Swain en 1983 hablaba del “*bilingualism through monolingualism*” (1983, p. 36). Swain afirmaba que el bilingüismo siempre va acompañado de crisis sociales y emocionales y para solucionar estas crisis, desarrollar destrezas bilingües, obtener buenos resultados académicos y una riqueza personal socio-psicológica son necesarios. Estos resultados podrían obtenerse observando tres principios: tres principios (1983, p. 36):

“Primero lo primero” o *First Things First* en el que explica que la lengua materna es una herramienta para el desarrollo emocional y académico. La lengua materna debe ser la que se utiliza normalmente en el centro, en los pasillos, en el recreo, etc. Las profesoras tienen que ser bilingües porque aunque los niños en clase, sobre todo pequeños, les hablen en su lengua materna, ellas contestarán en inglés, ofreciéndoles un alto repertorio lingüístico. A través de la lengua materna el alumno aprende a leer, por ejemplo. Una vez adquirida esta destreza, no se volverá a adquirir sino que habrá una transferencia de la L1 al contexto de la L2. En definitiva uno no re-aprende a leer cada vez que aprende una lengua (1983, p. 38). Por lo que el tiempo que se emplea en la lengua materna no es tiempo perdido sino ganado. El desarrollo de la primera ayuda en el desarrollo de la segunda.

El segundo principio se denomina “Bilingüismo a través del Monolingüismo”. Swain llama *mixing approach* al enfoque en el que el profesor mezcla las dos lenguas en clase (por ejemplo, se da media jornada en español por las mañanas y media jornada en inglés por las tardes) y llama *separation approach* cuando las dos lenguas se separan atendiendo al profesor, al espacio, al tiempo, a la asignatura Su principio apuesta por un “enfoque separado” por parte de los profesores. Es decir, cada profesor tiene su lengua. Swain apuesta por esto ya que sostiene que así el alumno aprende a ignorar la parte de la lengua que no comprende y que ambos participantes, tanto el profesor como el alumnado realizan increíbles esfuerzos para ser entendidos y crear significado.



El tercer principio es simplemente estar orgulloso de hacer uso del bilingüismo, es decir, comunicar a los padres, educadores y demás estudiantes los beneficios del bilingüismo.

Más tarde Cummins en 2005 abogó por la necesidad de articular estrategias de enseñanza bilingües que enseñan explícitamente mediante la transferencia entre lenguas (Cummins, 2005; He, 2013, p. 13). “Cuando nos liberamos de la dependencia exclusiva de los enfoques de enseñanza monolingües surge una amplia variedad de oportunidades para la enseñanza de idiomas” (2007, p. 222). En 2008 definió la Educación Bilingüe como “*el uso de dos (o más) lenguas de instrucción en algún momento de la vida escolar de un estudiante*” (2008, p. 12) a través de estrategias de enseñanza bilingüe. En definitiva hay que ser conscientes de la realidad y relación que existe entre ambas lenguas en situaciones sociales y de enseñanza en el aula bilingüe o multilingüe.

El principio monolingüe por el que muchos centros se rigen se resume en tres supuestos:

- La instrucción se lleva a cabo exclusivamente en la lengua meta sin que se recurra al uso de la L1 (como ocurre en el método de enseñanza de lengua extranjera denominado *Direct Method* o Método Directo).
- No está permitida la traducción durante la instrucción de contenidos (como ocurre en el llamado *Grammar Translation Method*) que Cummins denomina como la teoría de la “no traducción” o *No translation Assumption* (Cummins, 2007, p. 222).
- La L1 y la L2 deben ocupar sus respectivos puestos, es decir, que deben estar estrictamente separadas y solo utilizarse en situaciones específicamente marcadas. Lo que Cummins llama la teoría de las “Two Solitudes” (Cummins, 2007, p. 223).

Lo que se pretende es que los alumnos no hagan uso de su lengua materna para que ésta no intervenga en los procesos de adquisición de la L2, evitando su interferencia. Esto es lo que el *Direct Method* plantea desde hace más de un siglo y que aún muchos programas y centros apoyan. Este método pretende imitar la forma en que los niños adquieren su lengua materna, haciendo hincapié en la no traducción, evitando que los niños piensen en su lengua materna y utilizando la L2 como única lengua durante la instrucción con el objetivo de que los alumnos posean una competencia fonética excelente y un conocimiento gramatical a través de un método inductivo (Cummins, 2007).

Estos supuestos siguen vigentes actualmente en muchos contextos en los que se implementan metodologías de enseñanza comunicativa (Gómez y Roldán, 2004) (*Communicative Language Teaching*). Esto no quiere decir que se tenga que tener una norma la que se deba aplicar el uso de la L1 durante las clases impartidas en L2. Lo que se pretende es que como afirma Cook (2007: 404) que se debe hacer un uso de la L1 con criterio y que a pesar de su legitimidad, por supuesto que se debe emplear la L2, ya que si se hace uso de la lengua materna en exceso también pueden surgir problemas como el descenso paulatino de la L2 por parte de los estudiantes, e incluso del profesor, para expresarse en clase durante las actividades de aula. Es decir, que hay que evitar prohibición en el uso de la lengua materna y que se puede recurrir a ella de manera juiciosa ya que como se ha comentado anteriormente, es beneficiosa en la adquisición de la segunda lengua. Pero este es un tema que aun, como afirma Cummins, sigue en tela de juicio y sigue siendo centro de polémicas (Cummins, 2007).

El método directo se basa en el supuesto de que el alumno de una lengua extranjera debe pensar directamente en la lengua meta "*English Through English*" (Willis, 1993 en Swain). Según este método, el inglés, en este caso, se enseñaría exclusivamente a través del inglés. El alumno aprende a través de debates, la conversación y la lectura en la segunda lengua. No hace falta

recurrir a la traducción y gramática extranjera. La traducción es desterrada de las aulas, incluyendo el uso de la lengua materna y diccionario bilingüe. La gramática, cuando se enseña, se enseña de forma inductiva. La enseñanza oral tiene preferencia sobre la lectura y escritura. Todo el contenido se contextualiza, es decir, no hay oraciones inconexas. Se presta mucha atención a la pronunciación y fonética. El profesor guía el proceso de enseñanza. El método directo tiene por objeto establecer el vínculo directo entre el pensamiento y las expresiones y entre la experiencia y el lenguaje. Se basa en el supuesto de que el alumno debe experimentar el nuevo lenguaje como lo hizo con su lengua materna. Se elimina la intervención de la lengua materna para evitar transferencias y traducciones (Cummins, 2007).

Esto resulta muy natural porque la adquisición tiene lugar a de conversaciones, discusiones en contextos naturales. La comprensión es rápida y los alumnos adquieren fluidez en el habla. El léxico no se descontextualiza, es decir, lo que sea necesario para la comprensión a través del inglés también es necesario para la expresión a través en inglés. Inglés se enseña a través de la lengua materna, la brecha entre los vocabularios activos y pasivos se ensancha. El alumno no adquiere un vocabulario pasivo porque no se centra en la comprensión del inglés sino en expresarse en inglés.

Existe un supuesto llamado “evitar la traducción” que se apoya en la consecuencia lógica del primer supuesto, es decir, que si la L1 se excluye del aula, la traducción claramente de L1 a L2 o de L2 a L1 no tiene sentido.

El supuesto de las “*two solitudes*” mantiene que las dos lenguas se deben mantener estrictamente separadas desde el punto de vista de la instrucción. Esto mejora la conciencia metalingüística de los alumnos como resultado del procesamiento de dos lenguas (Cummins, 2001). No se debe incluir en este supuesto la enseñanza basada en la etimología del idioma, la creación de libros y proyectos multimedia bilingües o en las actividades en las que los

estudiantes nacionalidades diferentes se ponen en contacto vía internet para la realización de proyectos.

Phillipson en 1992 apoya estos supuestos afirmando que el inglés se enseña mejor a través del monolingüismo. El maestro ideal de inglés debe ser nativo y que cuanto mayor sea la exposición, mejores serán los resultados. Sin embargo, Auerbach en 1993 sostiene que aunque el uso exclusivo de inglés en la enseñanza de ESL es visto como una práctica natural y de sentido común, no hay ninguna evidencia pedagógica que apoye este enfoque. (en Cummins, 2007, p. 225).

### **2.3.2 El bilingüismo en la Educación Bilingüe**

Existen tres teorías en las que el monolingüismo parece no tener cabida. La primera hace referencia a la psicología cognitiva (Bransford, Brown y Cocking, 2000) y expone que si los estudiantes construyen su conocimiento previo en la L1, entonces la L1 es claramente relevante para su aprendizaje, incluso cuando la instrucción es en la L2. Se entiende como conocimientos previos no solo al contenido o habilidades adquiridas en una instrucción pasada sino a todas las experiencias que forman al propio individuo (Cummins, 2007, p. 233).

La segunda perspectiva teórica pone de relieve la interdependencia de las habilidades relacionadas con la alfabetización y conocimientos a través de las lenguas y el hecho de que la transferencia hace parte del proceso del desarrollo bilingüe (Cummins, 1981). A su vez, el conocimiento previo es particularmente relevante para la enseñanza basada en la transferencia lingüística porque si el conocimiento previo se codifica en la L1, los conocimientos previos están mediados inevitablemente por la lengua materna (Cummins, 2007, p. 232).

La hipótesis de la interdependencia afirma que “en la medida en que la instrucción en Lx es eficaz en promover la competencia en Lx, la transferencia

de esta competencia a Ly se producirá siempre que exista una exposición adecuada a Ly y la motivación adecuada para el aprendizaje de la Ly.” (Cummins, 1981, p. 29). Es decir, que al enseñar una lengua no solo se enseñan habilidades básicas de esa lengua (como la pronunciación o la conjugación de un verbo) sino que el alumno adquiere una competencia cognitiva y académica que subyace a ambas lenguas (Cummins, 2007, p. 233). Evitar las transferencias puede reducir las oportunidades cognitivas y metacognitivas de los alumnos (Macaro, 2009).

Existen cinco grandes tipos de transferencia en función de la situación sociolingüística y educativa (Cummins, 2007, p. 233):

- Transferencia de conceptos (como el proceso de congelación).
- Transferencia de las estrategias metacognitivas y metalingüísticas (como estrategias para la memorización).
- Transferencia de los aspectos pragmáticos del uso del lenguaje (como gestos durante la comunicación con alguien).
- Transferencia de elementos lingüísticos específicos (como la visualización del hielo).
- Transferencia del conocimiento fonológico (por ejemplo en la formación de palabras).

Sin embargo, los enfoques educativos monolingües parecen contrarios a esta teoría ya que consideran la lengua materna como un impedimento en la adquisición de la lengua extranjera y minimizan e inhiben la posibilidad de transferencia a través de las lenguas.

La tercera perspectiva teórica expone la noción "multi-competencia" (Cook, 2001) resaltando que los multilingües tienen estructuras mentales diferentes a los monolingües. Cook cometa que la L2 no es una habitación más en la mente sino que implica una reconstrucción de la mente. Si se tienen en cuenta las lenguas como cubículos aislados está condenado al fracaso ya que los compartimentos están conectados entre sí (Cook, 2001, p. 407). Herdina y Jessner (2002), proponen que la presencia de uno o más sistemas de lenguaje influye en el desarrollo no sólo de la L2 sino también el desarrollo del sistema multilingüe general, incluida la lengua materna. Las mentes de bilingües y multilingües interactúan de manera compleja y mejoran aspectos del lenguaje en general (Cummins, 2007, p. 243).

Por todas estas cuestiones merece la pena replantearse el proceso de un "cambio pedagógico del principio monolingüe a una pedagogía bi/multilingüe" (He, 2012, p. 15). La pedagogía multilingüe es más adecuada para nuestros tiempos (Swain et al., 2011, p. 3).

### **2.3.3 La lengua legítima del aula**

La sociedad del siglo diecinueve y veinte se caracteriza por nuevas modas culturales, económicas y sociales. En estas sociedades, el inglés, francés y alemán son las lenguas que predominan. Lo que Martin-Jones y Heller realizan en 1996 es un estudio en el que su objetivo es analizar los estudios llevados a cabo en una situación histórica y social determinada para entender mejor el papel de la educación en la producción y reproducción de una identidad cultural y social en comunidades multilingües. Se utiliza por tanto el término de "lengua legítima" desarrollado por Bourdieu (ver Bourdieu 1979, 1982).

Bourdieu y Passeron (1970) afirman que el colegio juega un papel importante en la legitimidad de la lengua y su mantenimiento establece figuras que ejercerán un mayor o menor poder; pero no solo a nivel de comunidad escolar,

sino que influenciará a otros ámbitos de la sociedad (Martin-Jones y Heller, 1996, p. 4).

En contextos de Educación Bilingüe en el que la lengua materna es el medio de instrucción, las autoridades educativas o grupo dominante de esa realidad educativa es el que ejerce un poder sobre la lengua que debe utilizarse, quién debe utilizarla y en qué circunstancias.

Esto tendrá sus consecuencias a nivel del alumnado, es decir, el grupo no dominante de esta realidad escolar. El artículo de Martin Jones y Heller arroja luz sobre cómo los participantes (docentes, alumnos, directivos) legitimaban o deslegitimaban esta elección de la lengua en el proceso educativo bilingüe y cómo estos utilizan sus recursos y estrategias, optimizándolos para obtener dicha legitimación.

Lo primero que analizan estas dos autoras es cómo los participantes contribuyen a las relaciones hegemónicas en sus prácticas discursivas bilingües o monolingües durante diferentes actividades escolares. En segundo lugar investigan cómo los participantes compiten por la legitimidad en el discurso y los acuerdos secretos que pudieran establecerse entre participantes.

La organización del tiempo y el espacio, en mi caso, juega un papel fundamental. El cambio de clase, el timbre para el comienzo de las clases, para la finalización de las mismas, el estar dentro físicamente del pabellón, marca el inicio del uso obligatorio del inglés (L2, en este caso) por parte de alumnas y profesoras. Este momento permite a los participantes establecer su autoridad y primacía de las prácticas sobre la norma establecida. La normativa del centro, siguiendo las directrices de la CAM: *“Teachers should use English ALL THE TIME and reward the use of English by children. Use it in classes, on the playground, during field trips, etc., so that when pupils see them (or their language assistants they will automatically switch to English”*: B.O.C.M, 2011,

17, p. 43) exige la utilización del inglés en las aulas de inglés, en las horas de inglés y con las profesoras de inglés (aunque sea en el comedor). Las profesoras también están obligadas a hablar con otros miembros docentes o padres en inglés si las alumnas están presentes. Cuando las alumnas o profesoras hacen uso de la L1 (español) en unas de estas circunstancias crean acuerdos secretos internos y refuerzan su figura como agente dominante (1996, p. 7).

Esta resistencia a la norma o la legitimidad de la lengua se debe a los “*gaps*” del profesorado entre la norma y la ambigüedad de su implementación. Es decir, una cosa es lo que se haga en el aula y en público y otra lo que se realice en el “backstage” (Goffman, 1956 en Martin-Jones y Heller), es decir, en el pasillo, en el patio, en el comedor... irremediamente estas licencias configurarán el futuro de la legitimidad de la lengua y el poder de dichos participantes sobre ella. Como afirman Cicourel y Giddens (1978, 1984) en Martin-Jones y Heller, la relación entre la norma y su práctica es un punto de polémica, ya que no solo son las circunstancias las que influyen en la interacción de los participantes con respecto a la norma sino también los propios participantes como agentes sociales libres. Sin embargo, Martin – Jones y Heller añaden que las situaciones sociales también proporcionan a los individuos oportunidades para superar ciertos obstáculos y que estas oportunidades, que se traducen por la utilización de recursos y estrategias, tienen consecuencias para otros (1996, p. 8).

Ellas se refieren a “acuerdos estructurales” como a las rutinas que la institución implanta, además de la organización del tiempo, espacio y relaciones sociales. Una rutina dentro de la organización social de la clase sería la toma de turnos que la profesora establece en clase y que instaurará a su vez, lo que aquí se analizará, es decir, quien habla, en qué momento y en qué lengua. Por tanto un desencadenante importante de esta relación social de aula sería la elección de la lengua en la clase. Aunque como se verá más adelante, tanto profesoras



como alumnas pueden reaccionar y actuar de forma diferente ante la legitimidad de la lengua establecida por el centro. Punto que indudablemente tambaleará esta legitimidad restableciendo una nueva dimensión que se pondrá de manifiesto en el discurso de las participantes y que irá de la mano en la construcción de las normas bilingües o monolingües del centro creando alumnas con un grado diferente de bilingüismo.

El discurso, producto de las alumnas y resultado del establecimiento de la legitimidad de la lengua en el centro, establecerá el uso de estrategias como el *code switching* o *translanguing* propios del discurso y la formación bilingüe como formas de elección de la lengua. El uso de tales estrategias no es solo de vital importancia para la construcción de la legitimidad de la lengua (Martin – Jones y Heller, 1996, p. 9) sino también de la construcción de conocimiento.

El *code switching* o *translanguaging* es, por ejemplo, importante para el andamiaje en la negociación de significado en la construcción de conocimiento. Este conocimiento tendrá una base sólida (o no) en la lengua materna de las alumnas, mediante la que han adquirido ciertas destrezas como la lectura, la inducción, inferencia u otras habilidades de pensamiento necesarias para la competencia discursiva en la utilización de la lengua. El papel, por tanto, de la lengua materna es un punto clave, en las practicas bilingües y lo que es más importante se analizará la importancia que adquiere para las participantes del proceso educativo bilingüe, rigiendo a su vez, el establecimiento implícito del principio monolingüe o bilingüe. Por lo que se pone de manifiesto la importancia las microfunciones en la interacción, la articulación de las mismas y cómo son entendidas tanto por las profesoras como por las alumnas.

Aquí estamos ante lo que el sociólogo Pierre Félix Bourdieu denomina como *habitus lingüístico*. Las normas deben doblegarse ante una realidad social, es decir, que el discurso se ajusta irremediabilmente a unas condiciones sociales, a una situación. Cuando se pretende una enseñanza a través del

monolingüismo y es imposible (He, 2012, p. 13) es necesario enseñar por transferencias (Cummins, 2007, pp. 231-234) y esto crea una “tensión” (Heller, 1988) que se produce en la construcción de la lengua legítima cuando no podemos nada más que ofrecer el monolingüismo para que los alumnos alcancen un bilingüismo y los docentes se enfrentan a los límites del dominio de la L2 de los discentes (Martin –Jones y Heller, 1996, p. 11). Las negociaciones o acuerdos secretos en el uso de la lengua y en su elección permiten resolver estas tensiones (Martin –Jones y Heller, 1996, p. 10) convirtiéndose todo ello en una paradoja educativa.

#### **2.3.4 La elección de la lengua durante el discurso**

En la vida política, económica y social existen diferentes expectativas con respecto a la competencia bilingüe. Sin embargo, siempre se busca la legitimidad de la lengua y la capacidad de manipular los códigos. Esto, inevitablemente se asocia con la figuras representativas en nuestras vidas como profesores, políticos, etc. (Heller, 96). Los elementos clave de la lengua legítima (o el discurso) desde la perspectiva de Bourdieu incluyen ser hablante legítimo y tener una audiencia legítima bajo unas condiciones sociales específicas, en un lenguaje con unas convenciones establecidas. Aunque la noción de Bourdieu se asocia más con la fonología y la sintaxis; Heller añade lo que se llama la “elección de la lengua”; queriendo de igual forma examinar el uso del lenguaje, es decir, el despliegue de formas del lenguaje en la interacción social. Heller afirma revela que el lenguaje en los intercambios sociales destapan las dimensiones del lenguaje legítimo (1996, p. 140).

Heller analiza el noción de “elección de la lengua” en contextos educativos bilingües (o multilingües) y examinar lo que esto nos dice sobre el desarrollo de las relaciones de poder entre estos grupos a través del proceso de la Educación Bilingüe o multilingüe. Es decir, demuestra cómo ciertas prácticas de lenguaje y formas de lenguaje son consideradas como legítimas en unos centros educativos, mientras que otros no lo son. Lo que Heller pretende

explicar por qué algunas formas del lenguaje son legítimas y otras no y cómo eso afecta a los participantes. La elección de la lengua es un aspecto específico del proceso de comunicación; una cuestión de forma, del uso correcto del lenguaje.

Como se ha comentado anteriormente muchos centros adquieren para sí el monolingüismo como componente del bilingüismo, y por lo tanto pasan una buena parte del tiempo, como dice Heller (1996, p. 146), gritando " *Speak in English!*" (En mi caso). El uso del inglés, en este caso, es un elemento esencial en la legitimidad del centro escolar. El uso del inglés se convierte en un símbolo de aceptación de la autoridad escolar y es un medio para impugnar. El timbre del recreo o del cambio de clase, la figura de la profesora de inglés se convierte en clave para la organización del alumnado y marcan el uso de una determinada lengua.

El aula bilingüe, según comenta Mónica H., nos permite ver cómo las alumnas y profesoras hacen uso de recursos y estrategias lingüísticas para lograr cumplir con los requisitos impuestos de la lengua legítima, sobre todo en el aula. También, en esta investigación, se verá quien lucha por mantener la elección de la lengua legítima y qué consecuencias tiene para las alumnas y sus discursos.

### **2.3.5 El uso de la lengua materna en el discurso**

Hasta ahora se han observado diferentes estrategias que los profesores pueden utilizar en las aulas para ayudar a lograr el objetivo de incrementar producción oral del alumnado en un contexto AICLE (García, 2009). Si la participación e interacción facilita la adquisición del lenguaje, parece necesario que los estudiantes se expresen, tengan la oportunidad de hablar, comunicarse, expresarse, participar en un debate o preguntar sobre el significado de la información en el curso de la interacción para llegar a una mejor comprensión del contenido de la interacción e incrementar su porcentaje

de producción en el aula (Hasan, 2006). Los profesores deben trabajar para que esto suceda. Los estudiantes necesitan la oportunidad de hacer preguntas, de contestarlas y de iniciar debates o expresarse en voz alta (García, 2009).

Sin embargo, en las aulas de todo el mundo, los estudios muestran que los profesores dominan el discurso y no dan oportunidades adecuadas al estudiante para hablar. Las sesiones observadas están generalmente dirigidas por el profesor, en lugar de centrarse en el estudiante. Los profesores ejercen un control mediante el uso de un gran número de iniciaciones y no permiten iniciaciones de los estudiantes. Los profesores inician la mayoría de los intercambios, haciendo preguntas de demostración como petición explícita de información. La clase es desigual entre el profesor y los alumnos y la interacción suele ser simétrica. La organización de la clase encabezada por el profesor no proporciona un ambiente de aprendizaje motivador. Cuando se pide a los alumnos que participen, estos solo lo hacen para responder a las preguntas de las que el profesor ya conoce la respuesta. La actual corriente en las clases de contenido y lengua extranjera suelen vetar el uso de la primera lengua, limitando a los alumnos a expresarse libremente y a pensar. Este sistema crea un entorno artificial donde el input del profesor domina la comunicación (Hasan, 2006).

Los estudiantes son completamente pasivos y a menudo se sienten inhibidos la hora de responder, por miedo de cometer un error o no saber exactamente el término en la lengua meta. La artificialidad del discurso no solo viene dada por la corrección, evaluación y análisis constante de los profesores sobre las intervenciones de los alumnos sino también en la falta de posibilidades que los maestros otorgan al uso de la lengua. En estos casos, el énfasis se pone en la función instruccional de la lengua (Hasan, 2006).

En muchos centros bilingües la inmersión de la segunda lengua se realiza con la premisa de la no utilización de la L1 en el aula de L2, separando así las dos

lenguas (Adamson et. al, 2012), término que Cummins acuña en el 2005 como “*two solitudes*” en el proceso de adquisición de la segunda lengua donde existe compartimentación de lenguas debido a horarios, asignaturas o profesores (Sayer, 2013). Esto crea lo que Heller en 1999 llama “monolingüismo paralelo” en el que no existe una “secesión de código” (Levine, 2011), siendo una situación artificial en un contexto bilingüe ya que los bilingües utilizan los denominados “repertorios etnolingüísticos” (Benor, 2010). Esto no solo aporta artificialidad sino que delimita el desarrollo y empleo de estrategias necesarias para la adquisición de la lengua extranjera (Levine, 2011) y disminuye la intervención de los alumnos.

El alumno no toma las riendas en su propia construcción de aprendizaje, no tiene la oportunidad de elegir el código que mejor se adapta según la situación (Adamson, 2012). El *translanguaging* puede resultar un recurso lingüístico adecuado para crear situaciones de aprendizaje (Canagarajah, 2006 en Gracia, 2009) en contextos donde los estudiantes son menos competentes, lingüísticamente hablando, aportando una dosis extra de motivación (Adamson, 2012). Normalmente el uso de la L1 en un clases de L2 no se contempla como natural sino como falta de conocimiento por parte del emisor (Reyes, 2004). Aunque ahora algunos investigadores reconocen esta práctica como usual en contextos multilingües (Park, 2013) para tareas excesivamente complejas (Reyes, 2004) o para tener mayor precisión a la hora de comunicarse (Zentella, 2007 en Park). Aunque se reconoce que el desarrollo del bilingüismo entraña la utilización de las dos lenguas de forma natural y espontánea está practica dependerá del entorno socio-político e histórico del contexto (Creese & Blackledge, 2010).

### *La lengua materna en el aula desde una perspectiva sociocultural*

Lo que en este punto se pretende demostrar es cómo desde un punto de vista sociocultural el uso de la lengua materna resulta muy beneficioso para el desarrollo de tareas en la L2 y para la propia adquisición de la lengua

extranjera ya que situaciones sociales que se propician entre los alumnos ayudan en negociación de significado y construcción de conocimiento. Los procesos mentales implicados en tales tareas como la organización de la tarea, planificación del discurso se ponen de manifiesto y se exteriorizan ante los demás (García, 2009).

Behan y Turnbull (1997) observaron el uso de la L1 (inglés) en estudiantes en un programa de inmersión en francés. La tarea que se les pidió fue una presentación oral en francés sobre sus pueblos nativos, una tarea considerada como cognitivamente compleja. A todos los grupos se les indicó que hablaran exclusivamente en francés, pero a dos grupos se les permitía hacer uso del inglés cuando no supieran expresarse bien en francés. Lógicamente, los grupos a los que se les permitió el uso del inglés hicieron más uso de él durante la gestión de la tarea, la búsqueda de vocabulario e intercambio de información que los grupos a los que no se les estaban permitido. Curiosamente, se juzgó que las presentaciones de los grupos que habían hecho uso de su lengua materna eran mejores. Behan y Turnbull llegaron a la conclusión de que el uso de L1 puede apoyar y mejorar el desarrollo de L2 sobretodo en tareas complejas (1997, p.41). Cohen en Swain y Lapkin al realizar tareas matemáticas, observó que el uso de la lengua materna favorece el procesamiento cognitivo (1994). Los alumnos hacen uso de su L1 para desarrollar una comprensión del contenido de la tarea (Swain y Lapkin, 2000, p. 253).

Desde una perspectiva sociocultural, la función que desempeña la L1 en la adquisición de la L2 podría llamarse como "transferencia lenguaje" (Swain y Lapkin, 2000, p. 253). Según Vygotsky y otros investigadores neovygotskianos el que el lenguaje se entiende como una herramienta en procesamiento mental (planificación, razonamiento, etc.). La L1 no es solo un medio para la comunicación, sino también la herramienta más potente como mediador para el pensamiento (Vygotsky, 1987 en Swain y Lapkin, p. 253). A partir de esta idea

se investiga acerca de la utilidad de la lengua materna como una herramienta cognitiva y mediadora en el desarrollo L2 (He, 2012, p. 15). El lenguaje es una herramienta cognitiva para mediar el pensamiento en nuestra lengua materna y ésta ayuda a descubrir y expresar ideas en la L2 ya que el lenguaje sirve para comunicarse y no solo mediante el habla sino a través de gestos, expresiones se comunican ideas, emociones... Los individuos bilingües y multilingües hacen uso de su repertorio lingüístico para expresarse (Swain et al., 2011, p. 3), su mente está estructurada de manera más compleja.

Por otra parte la L1 media en diferentes situaciones sociales. Swain y Lapkin afirman que “el diálogo colaborativo, en el L1 o L2, media el aprendizaje de L2” (2000, p. 254) ya que la lengua, según afirma, es fundamental para la resolución de problemas y construcción de conocimiento (Swain, 2000, p. 102). Es que lo que a priori parece una herramienta colectiva, es decir, para el desarrollo de una tarea colectiva, por ejemplo, se convierte en una herramienta útil para el propio individuo. En el marco socio cultural investigadores que han observado el discurso durante la realización de tareas en grupo en la L2 para averiguar el papel de la lengua como herramienta cognitiva en la construcción del conocimiento. Por ejemplo Swain y Lapkin afirman que “la construcción de conocimientos que los alumnos han logrado en conjunto se convierte en una herramienta para el uso individual en la adquisición de la segunda lengua” (2000, p.255). Otros autores del mismo campo, como Brooks y Donato, afirman en Swain que el uso de la L1 facilita el uso de la L2 y les permite mantener entre ellos una interacción continua con la ayuda del andamiaje (2000, p.255).

Swain y Lapkin aseguran que el uso de la L1 es una herramienta interesante en clase ya que mantiene el interés de los alumnos, esto favorece su rendimiento y llegan a una comprensión de la tarea que les permite no perder el objetivo principal de la misma y centrarse en la resolución de problemas (2000, p. 268). Por otro lado el uso de la L1 durante la realización de una actividad en grupo propicia el andamiaje y la negociación de significado ya que ayuda a mantener

la interacción entre los alumnos y exteriorizar los pensamientos internos de tareas complejas (Villamil y de Guerrero, 1996, p. 60).

*La función la lengua materna en el aula bilingüe.*

Swain, Kirkpatrick y Cummins en el 2011 establecen funciones de la lengua materna que desbancan el monolingüismo en la enseñanza de la L2. Estas aplicaciones de la lengua materna logran que la adquisición por parte de los alumnos de la L2 sea más eficaz y tenga lugar en un proceso más significativo.

*1. El uso de la L1 para hacer el contenido comprensible (Swain et al., 2011):*

a) Construir a partir de lo conocido

Una forma de hacer que el contenido y lenguaje de la L2 sea más comprensible es hacer uso de un vocabulario que resulte familiar para los alumnos. Sin embargo, familiar no es lo mismo que simple. Es decir, hay que evitar proporcionar material que los alumnos para que puedan entender, evitar la excesiva simplicidad para impedir que se pueda banalizar. La lengua materna puede ayudar en el descubrimiento y la expresión de las ideas que los alumnos han adquirido en la L2 y a través de la L1 se puede comprobar si el significado que los estudiantes están tratando de expresar en la L2 es correcto.

b) Traducir el vocabulario complejo

Proporcionar traducciones para aclarar el significado de las palabras, frases y estructuras gramaticales es muchas veces necesario ya que los alumnos lo interiorizan y asimilan más rápidamente.

c) Utilizar las comparaciones lingüísticas



La comparación en cuanto a la forma y significado de palabras o expresiones en ambas lenguas puede ser muy útil y aporta un conocimiento metalingüístico y lingüístico que va conformando la mente del bi/multilingüe.

*2. El uso de la L1 durante la realización de una tarea (Swain et al., 2011):*

Aquí Swain se refiere al proceso que se requiere para realizar una tarea, actividad o proyecto. Durante este proceso, tiene lugar la adquisición de la L2 y la utilización de las dos lenguas (L1 y L2) puede ser útil. “A los alumnos se les debe permitir, incluso fomentar, el uso de la L1 o el cambio de código en la negociación de significados (Swain et al., 2011, p. 15). El negar a los estudiantes el uso de su L1 cuando se trabajan conceptos o ideas cognitivamente o emocionalmente complejas es una pérdida de tiempo porque lo harán igualmente pero no de forma abierta, por lo que las posibles interacciones se reducirán. Por supuesto, que en la medida de lo posible se debe utilizar la L2, pero la utilización inteligente de la lengua materna, sobre todo en las primeras etapas, ayuda a los alumnos a poder expresarse en la lengua extranjera.

*3. El uso de la L2 para las rutinas de clase (Swain et al., 2011):*

Los profesores deben perpetuar ciertas rutinas de la clase en la L2, pegar carteles, oraciones... establecer instrucciones para las actividades, la apertura, la transición y el cierre de las clases, el mantenimiento de la disciplina...

### **2.3.6 Los recursos multilingües en el aula**

En los últimos años se ha hecho hueco la investigación etnográfica en el discurso sobre la interacción multilingüe en el aula. Las investigaciones de prácticas interactivas multilingües en las aulas, en combinación con la etnografía, han permitido arrojar luz sobre la actitud de alumnos y profesores ante la política lingüística del centro (Saxena y Martin – Jones, 2013, p. 285).

En la década de los 80, se puso el punto de mira en la etnografía y en los 90, se desarrollaron multitud de análisis sobre la interacción multilingüe en el aula (sociolingüística interaccional y análisis conversacional) en contextos poscoloniales con especial énfasis en la política lingüística. Algunos otros autores barajaron la posibilidad de incorporar tendencias post-estructuralistas y perspectivas posmodernas en sus investigaciones (Heller, 1994 y 1999; Martin-Jones y Heller, 1996; Heller y Martin-Jones, 2001).

En los últimos tiempos, existen multitud de investigaciones sobre la interacción en el aula bilingüe y multilingüe donde se pone de manifiesto el uso de múltiples recursos comunicativos (Gardner y Martin-Jones 2012) en conjunción con nuevos campos de la investigación como la multimodalidad en interacción en el aula (Kress, 2010).

Martin – Jones y Saxena denominan estos recursos comunicativos como "recursos multilingües" (2013, p.287). Utilizan el término "multilingüe" como abreviatura de bilingüe' y multilingüe destacando la multiplicidad y complejidad de los repertorios individuales y grupales que tienen lugar en la interacción cara a cara en el aula. También utilizan el término "recurso" para abarcar todos los medios de comunicación posibles en el aula multilingüe, como por ejemplo, estilos, géneros y registros, la comunicación verbal y no verbal, textos e imágenes.

En definitiva, estos estudios ponen de manifiesto cómo el alumno no solo tendrá que adquirir una lengua realizando actividades y ejercicios sino que también tendrá que adaptarse a las rutinas de interacción establecidas en su aula y adquirir y manejar recursos multilingües (Saxena y Martin – Jones, 2013). A pesar de esta denominación y para acotar los recursos multilingües se emplearan en esta investigación dos de ellos denominados como cambio de código y *translanguaging* (Baker, 2006 y 2014; García, 2009; Creese y Blackledge, 2010).

### *Cambio de código y translanguaging*

El concepto de “cambio de código” y *translanguaging* pertenecen al campo del bilingüismo y multilingüismo (Baker, 2006; Creese y Blackledge, 2010; García, 2009). Siendo el primero más conocido y de donde se extrae el relativamente nuevo concepto de *translanguaging*. Este concepto se expande recientemente gracias a Ofelia García, quien sugiere que inevitablemente los alumnos bilingües hacen uso de las dos lenguas (Baker, 2014) indistintamente para adaptarse mejor a cada situación. Desde este último punto de vista el *translanguaging* toma también un rol social. También se encuentra la denominación de “*flexible bilingualism*” (Creese y Blackledge, 2014, p. 11).

El cambio de código se da normalmente en un contexto bilingüe en la que más de una lengua se pone de manifiesto (Park, 2014). Su uso no está estratégicamente programado para la práctica pedagógica y suele realizarse durante el discurso en medio de oraciones (*intrasententially* o *intersententially*: Cook, 2001).

El término *translanguaging* es similar al del cambio de código en lo que se refiere a “cambio” de lengua en un contexto bilingüe o multilingüe por parte de los hablantes (Park, 2013) pero se difiere de éste último cuando en un momento dado el cambio se produce de forma consciente, denominándose *translanguaging*. Éste se aplica como práctica pedagógica, es decir, se utiliza de forma deliberada (Williams, 2002 en Park). Viene siendo desde hace poco una estrategia pedagógica en la que se combinan dos lenguas en una misma actividad para profundizar en el significado (Park, 2013) y para una mayor comprensión y, por tanto uso de la lengua (Cenoz y Gorter, 2011; Lewis, Jones, y Baker, 2012 y Williams, 2002 en Park).

Aunque las prácticas de “cambio de código” y *translanguaging* o “código de conmutación” (Li Wei, 2011) son comunes para los multilingües, hay una percepción generalizada de que tales conductas están fuera de lugar ya que

tanto bilingües como monolingües creen que la mejor manera de adquirir una lengua es hacerlo por separado (Li Wei, 2011) y no mezclarla con la lengua materna. Al hablar en el punto anterior de competencia comunicativa, parece razonable referirse también al individuo multicompetente definido por Wei como el conocimiento integral que un individuo multilingüe posee de todas las lenguas que sabe, así como las normas para el uso de las mismas en los diferentes contextos. Esta multicompetencia se adquiere mediante prácticas multilingües como el *translanguaging* (García, 2009).

Cummins (2008) definió la Educación Bilingüe como el "cultivo" de las lenguas a través de su uso para la enseñanza y el aprendizaje. Cummins junto con otros autores como Van Lier apoyan y defienden los contextos bilingües y en especial Van Lier (2008) sugiere la necesidad de considerar el desarrollo de nuevas lenguas junto con el desarrollo de las lenguas existentes haciendo especial hincapié en la interacción profesor-alumnos. Creese y Martin (2003 y 2008) en Cummins describen la importancia de explorar prácticas interactivas donde se vincula la política lingüística y la libre selección de código.

La Educación Bilingüe ha sostenido tradicionalmente que las lenguas deben mantenerse separadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Creese & Blackledge, 2010). Los educadores bilingües también insisten en la separación de las dos lenguas para así evitar la interferencia cuando se adquiere un nuevo sistema lingüístico, aunque no existe ninguna investigación que de solidez a este argumento (Creese & Blackledge, 2010). Según Cummins esta fijación de separación viene dada por los enfoques de enseñanza monolingües, en los que describe los siguientes supuestos (Cummins, 2007, p. 222):

- La instrucción debe ser llevada a cabo exclusivamente en la lengua meta sin recurrir a la L1.

- La traducción entre L1 y L2 no tiene cabida y se interpreta como un retroceso al método de gramática tradicional o de traducción.

En el proceso de inmersión de la L2 o programas bilingües las dos lenguas deben mantenerse separadas, refiriéndose a las “*two solitudes*” o lo que llama Heller “monolingüismo paralelo” (1999). Swain (1983) utiliza la expresión “el bilingüismo a través de monolingüismo” y por último Creese y Blackledge (2010) utilizan el término “bilingüismo separado” en donde solo se podrá hacer uso de la L2.

Sin embargo, en los últimos tiempos investigadores como Cummins, Anderson, Martín y otros han llevado a cuestionarse el monolingüismo paralelo y reclaman estrategias de enseñanza bilingües en donde haya una transferencia entre las dos lenguas. Un nuevo enfoque flexible que responde a la necesidad que exige el contexto bilingüe. Arthur y Martin (2006) afirman cómo el cambio de código o el *translanguaging* es un recurso pedagógico influyente en el incremento de la participación (Creese & Blackledge, 2010).

García (2007) afirma que las lenguas no están herméticamente cerradas y la interrelación de ambas explica la realidad social del bilingüismo (Makoni y Mashiri, 2007 en Creese & Blackledge). Lemke argumenta que los métodos pedagógicos bilingües actuales muchas veces entorpecen el desarrollo de la competencia multilingüe más que favorecerlo (en Creese & Blackledge, 2010).

Creese et al., y Cummins (2008) sugieren que el aprendizaje bilingüe o multilingüe se potencia cuando se ponen de manifiesto todas las habilidades lingüísticas de las lenguas utilizadas. El desarrollo de la competencia multilingüe o bilingüe no debe ser un proceso independiente sino simultáneo entre lenguas. Creese & Blackledge (2010) plantean si los programas de formación del profesorado en contextos multilingües tienen en cuenta las realidades y la pragmática del uso del lenguaje de aula en estos contextos.

### *Beneficios del translanguaging y cambio de código*

*“Educational achievement in a second or foreign language is successful where there is well-resourced attention to curriculum structuring and children’s development in two languages (L1 and L2)” (PROCLIL SOCRATES COMENINUS, 2011, pp. 22).*

La investigación documentada en Lin y Martin (2005) y Arthur y Martin (2006) describe las potencialidades pedagógicas que hay detrás del cambio de código como (en Blackledge y Creese, 2010): El aumento de la inclusión y participación del alumnado o la comprensión de los contenidos y mejora de las relaciones sociales entre los compañeros.

Arthur & Martin en 2006 hablan de de la "validez pedagógica de cambio de código" (2006, p. 197) y lo consideran como recursos pedagógicos válidos en la enseñanza. García (2007) demostró en su trabajo en las escuelas de Nueva York que las lenguas no son unidades herméticamente selladas y prefiere el término *translanguaging* (p.12) al de cambio de código (*codeswitching*) para hacer referencia a la alternancia de lenguas dentro del "*bilingualism without diglossic separation*" (2007, p.13). Si los alumnos tienen libre elección en cuanto al uso de la lengua en un determinado momento esto ayuda en el desarrollo de competencias lingüísticas, ya que auto gestionan su propia adquisición de la lengua (Blackledge y Creese, 2010; Adamson, 2012).

El *traslanguaging* crea situaciones de aprendizaje (Savin-Baden, 2008 en Baker 2014) aunque algunos maestros prefieren seguir la política lingüística tradicional y separar las dos lenguas (Adamson, 2012) por si esto pudiera acarrear dificultades en la adquisición de la segunda lengua. Adamson (2012) afirma que su uso permite una desinhibición por parte de los alumnos más tímidos o con menos confianza en sí mismos y se produce un aumento significativo de participación e interacción simétrica o asimétrica. Baker (2014) lo define cómo práctica pedagógica en la que los alumnos se benefician de una

mejor comprensión y uso de la lengua gracias a la flexibilidad y permeabilidad (Park, 2013) potenciando la adquisición natural de una segunda lengua.

Baker también propone que el *translanguaging* permite una mayor y más profunda comprensión en la adquisición de contenido y conceptos, ya que el contenido tiene que ser como afirma “procesado” y “digerido”. Habla de la atmosfera distendida y natural que se crea promoviendo la comunicación oral.

El cambio de código y el *translanguaging* facilitan la ayuda en casa en hablantes no nativos para que los padres puedan cooperar con ellos en las actividades propuestas por el centro escolar y ser agentes activos en la educación de sus hijos (criterio en Educación Personalizada). Esto a la vez permite un mutuo complemento en la formación con hablantes competentes en la segunda lengua y no tan competentes (Baker, 2014). La combinación de varios niveles lingüísticos en una situación de aprendizaje aporta riqueza al contexto desde el punto de vista semántico. Las prácticas multilingües proporcionan un ambiente tranquilizador o "espacio seguro" (Creese et al., 2008 en Park, 2013) en el que los estudiantes desarrollan la famosa multicompetencia (Wei, 2011). El cambio de código tiene una función social en el que hablantes multilingües se adaptan a las necesidades lingüísticas de los receptores (Park, 2013).

## **2.4 RESUMEN FINAL**

En el capítulo 2 se expone el papel de la gramática visto desde los diferentes métodos y enfoques de enseñanzas de segundas lenguas. Esta revisión es necesaria para que el lector compruebe cómo se va enriqueciendo la gramática por la que actualmente se apuesta: una gramática contextualizada a través del discurso. Se presentan los tipos de instrucción gramatical que logran tales objetivos y que después se verán reflejados en el análisis de los datos.

Dentro de la enseñanza de las lenguas se hace especial hincapié en el enfoque metodológico AICLE. Se describe su paso por Europa y más concretamente España hasta la Comunidad Autónoma de Madrid. Por último se ensalza la utilidad del uso de la primera lengua o la materna en la clase bilingüe exponiendo sus beneficios.





# **PARTE II: CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 3 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION Y LOS PARTICIPANTES**

### **INTRODUCCIÓN**

El capítulo 3 se inicia con una breve descripción del entorno donde está enclavado el centro escolar, para después narrar los inicios del centro y cómo éste se incorporó al proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Una vez reconocido como centro bilingüe adquirió las características de tales centros. Se describen las normas y los objetivos generales del centro y del proyecto bilingüe junto con otros aspectos pedagógicos. Se muestran los datos del centro, como número de alumnos, asignaturas y las materias que se imparten en inglés. Se incluye un horario semanal y un calendario previsto con la implantación del bilingüismo que va de 1º de Primaria a 2º de Bachillerato

desde el año 2008 a 2016.

Para poder contextualizar más a fondo la investigación, se describe el aula, el horario de dicha aula y los libros de texto utilizados en clase por las alumnas en las dos asignaturas objeto de análisis. El capítulo finaliza con las descripciones de todas las participantes, profesoras y alumnas.

### **3.1 EL CENTRO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

#### **3.1.1 El centro escolar en Madrid**

El centro donde se realizó la investigación está situado en la Comunidad Autónoma de Madrid, en un barrio de la zona norte de la capital. Este desarrollo urbano se construyó a principios del siglo XXI como complemento al Plan General de Ordenación Urbana del año 1997 del Municipio de Madrid.

Se trata por tanto, de un barrio nuevo, mayoritariamente de clase media-alta, donde se concentran una gran cantidad de empresas multinacionales. El nivel socio económico es medio – alto y al colegio se accede por concurso ya que es un centro concertado de la Comunidad de Madrid.

En general los padres de este centro son jóvenes y con una sólida formación académica. El número de niños por familia es muy elevado y, a pesar de que existen cuatro centros escolares públicos, cuatro concertados y un privado, surge una gran demanda de padres que desean que sus hijos tengan la posibilidad, en este barrio, de acudir a un centro religioso, ya que de los mencionados solo uno de ellos es católico. Los vecinos además reclaman la creación de más centros escolares estatales.

### 3.1.2 Programas bilingües en Madrid

Para alcanzar el bilingüismo (español – inglés) existen en los colegios públicos dos modelos de programas bilingües en la Comunidad de Madrid.

El primero es el que nace del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council firmado en 1996, según el cual una serie de colegios de toda España se guían por las directrices del British Council desde Educación Infantil. En la actualidad hay diez centros de Primaria en la Comunidad de Madrid.

El modelo bilingüe al que se acoge este centro concertado de la Comunidad de Madrid es en el Programa Bilingüe impulsado por la Consejería de Educación en 2004- 2005 que cuenta ya con unos 200 colegios. Su implantación se inició en 1º de Primaria, por lo que los alumnos más antiguos cursaron 6º de Primaria en el año 2009-2010.

#### *El centro y sus características como centro bilingüe*

El Programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid se desarrolla en los centros seleccionados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Se inicia en el primer curso de Primaria y se va implantando gradualmente al resto de los niveles hasta abarcar toda la etapa.

El proyecto educativo presentado por el colegio que opta a convertirse en colegio bilingüe debe contar con el apoyo mayoritario del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar del centro. De este modo, toda la comunidad educativa expresa su compromiso y se involucra en la puesta en marcha del Programa. El centro donde se realizó la investigación elaboró un informe en el 2007 para vincularse con el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Todos los colegios bilingües imparten en lengua inglesa al menos tres áreas, a excepción de Matemáticas y Lengua castellana y Literatura. En el centro de la

investigación se imparten Lengua Inglesa, *Natural Science* y *Art* (Expresión Plástica). Los maestros que imparten áreas en inglés deben contar con la correspondiente habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües. Las profesoras del centro superaron dicha prueba en el año 2007.

Con estas condiciones, se pretende conseguir una serie de objetivos de aprendizaje de la lengua inglesa para los diferentes ciclos, que son: en primer ciclo, la adquisición del lenguaje y la iniciación en la lectura y la escritura; en segundo ciclo, el refuerzo de la lectoescritura y el desarrollo de la competencia en la interacción oral; y en tercer ciclo, aparte del desarrollo y perfeccionamiento de todas las destrezas comunicativas, el estudio de diversas áreas en inglés.

A pesar de que La Consejería de Educación cuenta con la ayuda del *Trinity College* para asegurarse de que los centros alcanzan el nivel adecuado. El centro donde se realizó la investigación cuenta con la colaboración de los exámenes y examinadores de Cambridge para los cursos de 2º, 4º y 6º de Primaria. La muestra investigada de 6º de Primaria debe responder al nivel A2 del M.C.R.L.

#### *Datos del centro*

A continuación se redactan los datos del centro en el momento de la investigación [PEC (2007), Pág. 267]:

#### Alumnado

Número total de unidades escolares en el curso actual	37
Número total de alumnos del centro	874

Profesorado

Número total de maestros del centro en el curso actual	42
Número de maestros adscritos a puestos de Lengua Inglesa	11
Número de maestros con habilitación en Lengua inglesa para el desempeño de puestos bilingües	11

*Objetivos generales del centro para impartir la Lengua Extranjera*

Los objetivos generales del Centro se basan en seguir las recomendaciones de la Unión Europea sobre enseñanza de las lenguas (Eurydice, 2006-2012):

**Tabla 13: Objetivos generales del centro**

- Hacer hincapié en las destrezas orales (comprensión y la expresión oral) cuando se enseñan lenguas extranjeras a los alumnos. Al final de la Educación General Obligatoria, los alumnos alcanzarán un nivel entre A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas publicado en 2001.
- A mayor exposición de los alumnos a la lengua extranjera, mayor será el nivel de competencia que alcancen en la misma: *“Una forma de incrementar el contacto de los alumnos con las lenguas extranjeras es asegurarse de que tanto profesores como alumnos las utilizan durante las clases”*, p. 11). Por lo que se procurará en el centro que los alumnos estén expuestos a la lengua inglesa el mayor tiempo posible.
- Los profesores deben tener la titulación idónea tanto a nivel lingüístico como de contenido. A nivel lingüístico deben de disponer del certificado de “habilitación”. En cuanto a contenido, en Educación Primaria imparten las lenguas extranjeras tanto profesores generalistas como especialistas, mientras que en Secundaria son generalmente especialistas en la materia. Se recomienda a los futuros profesores de lenguas que realicen, si es posible, un periodo de formación en un país extranjero en el que se habla el idioma que van a impartir.



### *Objetivos del proyecto bilingüe en el centro*

Los objetivos generales del proyecto bilingüe para la Etapa de Primaria en la Comunidad de Madrid son los mencionados en el B.O.C.M, 2011, 17, p. 54 y se redactan en el PEC, 2007, p. 132:

**Tabla 14: Objetivos del Proyecto Educativo de Centro. PEC (2007), p. 132**

1. Impartir en Inglés el Currículo Oficial de las áreas de Conocimiento del Medio Natural y Educación Artística.
2. Presentar a los alumnos una realidad lingüística diferente y complementaria de la propia.
3. Mejorar las competencias comunicativas de los alumnos, haciendo especial atención a la oralidad y actividades encaminadas a lograr tal objetivo.
4. Afianzar los conocimientos previos y desarrollar las destrezas lingüísticas de los alumnos, potenciando su producción en la lengua inglesa.
5. Realizar actividades específicas de formación del profesorado.
6. Diseñar y participar en proyectos de innovación educativa.

### *El centro y la normativa*

- El colegio nace en septiembre de 2007 con un claro propósito de excelencia académica y liderazgo docente. Uno de sus objetivos es promover y desarrollar el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) en todas las etapas educativas: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.
- El colegio comienza con el aprendizaje de la lengua meta a los 2 años. La metodología en la que fundamenta la enseñanza del inglés en la Etapa de Infantil es la inmersión; la cual facilita el aprendizaje en una edad temprana dentro del mismo entono lingüístico y vivencial en el que los alumnos aprenden su propia lengua. En la etapa de Primaria la metodología será la llamada AICLE donde las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua

Inglesa y Expresión Plástica se impartirán en inglés. Para alcanzar dicho bilingüismo, el profesor de inglés hará uso exclusivo de dicha lengua cuando se dirija a los alumnos y cuando se halle en el centro para incrementar las oportunidades de comunicación y expresión en lengua inglesa.

Para poder seguir dando consistencia a esta inmersión, el centro participa en el proyecto de bilingüismo que ofrece la Comunidad de Madrid en 2007, consiguiendo el bilingüismo para el curso 2008-2009.

El centro cuenta con un amplio número de profesores maestros habilitados en la lengua inglesa y un gran porcentaje de profesores también con conocimientos en inglés tras sus experiencias en países de habla inglesa, además de contar buena parte de ellos, con títulos de la Universidad de Cambridge y la Escuela Oficial de Idiomas.

Todos estos recursos humanos son la base fundamental para crear en el colegio un ambiente bilingüe que repercute enormemente en la adquisición de la lengua inglesa por parte de los alumnos.

A pesar de la corta existencia del colegio, éste cuenta ya con recursos materiales que ayudan a la puesta en marcha del programa de bilingüismo: aulas de informática, material bibliográfico y de apoyo.

A continuación se concretan las normas del centro que vienen dadas por los objetivos del centro y del programa bilingüe (PEC, 2007, p. 136) y que están basadas en las disposiciones del B.O.C.M, 2011, pp.36-39. Estas normas son publicadas para que los padres puedan acceder a ellas:

- Durante el Primer Ciclo de Primaria se prima la comprensión y la expresión oral. Segundo y Tercer Ciclo de la etapa el alumno

desarrollará, de forma gradual e integrada, todas las destrezas comunicativas.

- El centro tiene muy en cuenta las capacidades y el potencial de aprendizaje de cada alumno, fijando metas que se revisarán a lo largo del curso, en función del progreso que el alumno vaya logrando.
- Los alumnos adquieren de forma paulatina una base sólida, tanto en lengua castellana como inglesa, y un dominio del inglés reconocible y homologable a nivel europeo.
- A lo largo de toda la Educación Primaria se procura relacionar la historia y cultura españolas con las de los países de lengua inglesa. Para ello, se pondrán en marcha métodos de enseñanza que favorezcan las habilidades comunicativas de los alumnos y fomenten su interés por otras culturas, para ello se establece el enfoque metodológico CLIL.
- En las clases de Inglés y en el resto de Áreas que se impartan en inglés, la lengua de comunicación entre alumnos y profesores es única y exclusivamente la lengua inglesa. El inglés es la lengua de comunicación del aula. La meta es que el inglés sea la lengua de relación entre los profesores que imparten inglés y los alumnos dentro y fuera del aula. Especialmente en Infantil y Primaria se hace uso exclusivo de dicha lengua y se inculca tal hábito.

Los objetivos y metodología tienen una meta común en todos alumnos y están también en consonancia con los Niveles del Marco Común de Referencia Europeo.

### *Aspectos pedagógicos del centro*

Los aspectos pedagógicos que se tienen en cuenta en el centro a la hora de implantar el bilingüismo se basan en las directrices impuestas por la CAM en los colegios bilingües (B.O.C.M, 2011, 17, pp. 54-59), y redactados en el PEC, p. 134:

**Tabla 15: Aspectos pedagógicos del Proyecto Educativo de Centro. PEC, p. 134)**

IV.	Crear en todo el colegio un ambiente “bilingüe”.
V.	Los profesores que dan sus clases en inglés se dirigirán a los niños siempre en inglés, logrando un ambiente total de inmersión.
VI.	Los profesores se dirigirán a los alumnos y otros profesores en inglés, dentro y fuera del aula.
VII.	El programa bilingüe contará con un coordinador.
VIII.	El coordinador y los demás profesores implicados en el Programa harán coincidir una de sus horas semanales de permanencia para dedicarla a reuniones de coordinación.
IX.	En ningún caso la misma asignatura se impartirá en inglés y en español.
X.	Se cuidará que los alumnos de Infantil tengan el mayor número posible de actividades en inglés.
XI.	El centro dispone de un auxiliar de conversación .Su tarea es la de ayudar a los maestros implicados en el Programa.

El centro cree que el éxito se alcanza si los profesores, los padres y los alumnos dedican el interés y el esfuerzo necesarios para ello. Ayudar a los niños en su tarea escolar, prestar atención a su trabajo diario en el colegio y estar en contacto con sus padres son las bases fundamentales para que los alumnos consigan el mayor provecho posible de una enseñanza bilingüe.

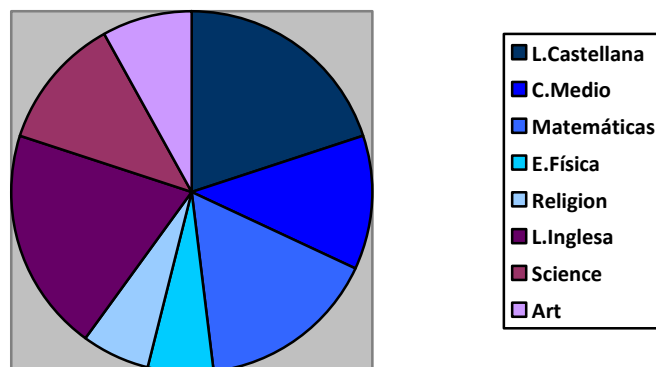
*Contenidos de las áreas que se impartirán en inglés*

En los siguientes cuadros se muestran las áreas que se imparten en inglés y las horas dedicadas junto con las de libre asignación en el Primer Ciclo de Educación Primaria [PEC (2007), p. 5]:

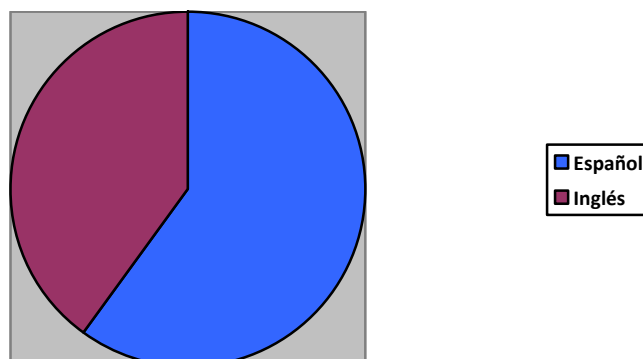
**Tabla 16: Asignaturas y porcentaje**

<b>ASIGNATURAS</b>	<b>HORAS SEMANALES</b>	<b>PORCENTAGE</b>
Conocimiento del Medio Natural y Social	3h	12%
Lengua Castellana y Literatura	5h	20%
Matemáticas	4h	16%
Educación Física	1,5h	6%
Religión/Alternativa	1,5h	6%
Lengua extranjera (Inglés)	5h	20%
<b>HORAS DE LIBRE ASIGNACIÓN</b>		<b>PORCENTAGE</b>
<i>Natural Science</i> (C. del Medio Natural en inglés)	3h	12 %
Art (Educación Artística en inglés)	2h	8%
Recreo	2h	8%
Nº de horas totales semanales	25 horas semanales (sin contabilizar recreo)	100%
Nº de horas que se imparten en español	16 horas semanales	60%
Nº de horas que se imparten en inglés	9 horas semanales	40%

**Gráfico1: Porcentaje de contenidos semanales**



**Gráfico 2: Porcentaje de contenidos semanales impartidos en español e inglés**



En los cursos del Segundo Ciclo se añadirá  $\frac{1}{2}$  más al contar con 1,5 de horas de libre asignación (media hora más que en el 1º Ciclo de Primaria) que se incluirá en la asignatura de Lengua Inglesa destinada a la conversación con nativas para la preparación de los exámenes de Cambridge.

Según los programas de enseñanza bilingüe, al menos un tercio del currículo se imparte en inglés. Lengua Castellana y Matemáticas quedan excluidas según establece la normativa de la CAM.

*Calendario previsto para la implantación de las enseñanzas bilingües a partir del curso 2008-09*

A continuación se incluye el calendario de implantación previsto para los próximos años [PEC (2007), pág. 6]:

**Tabla 17: Calendario previsto para la implantación de las enseñanzas bilingües a partir del curso 2008-09**

	AÑO ESCOLAR							
	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016
	PORCENTAJE DE IMPLANTACIÓN DEL INGLÉS							
1º P	40%							
2º P		40%						
3º P			44%					
4º P				44%				
5º P					44%			
6º P						44%		
1ºESO							1/3 día	
2ºESO								1/3 día

En Educación Secundaria se oferta un mínimo del 1/3 de la jornada escolar en inglés, incluyendo Ciencias Naturales y Sociales en inglés.

Actualmente con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en «BOE» núm. 52, de 01/03/2014. El centro establece ofrecer las Ciencias Naturales en Inglés y Ciencias Sociales en Inglés estableciendo para ello 5 horas semanales

en Primaria, además las 5 horas semanales de Inglés y 2 horas de Educación Plástica también en Inglés.

#### *El libro de texto y contenido de las asignaturas*

El libro de texto adquiriría un papel importante en las clases, aunque se alternaba su uso con actividades ideadas por ambas profesoras, ya que como se puede comprobar en la entrevista y en los objetivos del centro, se planifican, en general, para el incremento de la participación oral de las alumnas.

En la asignatura de Inglés se utilizaba el manual *Advanced Real English 2*. Burlington Edition. En la asignatura de *Natural Science* las alumnas hacían uso del libro *Natural Science and Environment* de Edelvives. La elección de los libros se realiza por las decisiones tomadas en las reuniones de los equipos educadores de inglés de Primaria.

Durante las observaciones se trataron los siguientes temas:

A) En *English* se trataron los temas gramaticales siguientes:

1. *First and second conditional.*
2. *Comparatives and superlatives.*

B) En *Natural Science*, el tema denominado “*Electricity and magnetism*” fue objeto de estudio.

En cuanto al inglés, se puede considerar que estos temas no son nuevos ya que se habían estudiado en los dos años anteriores con otra profesora del centro. Las niñas ya se habían examinado de este contenido el año pasado, por lo que el tema recuerda brevemente la gramática y alterna con multitud de ejercicios para practicar oraciones condicionales y utilización del superlativo y



comparativo.

El tema de *Natural Science* era estudiado paralelamente en español. Según comentaba la profesora de *Natural Science*, se considera necesario que las alumnas tengan el mismo conocimiento tanto en inglés como en español y dominen los términos científicos en ambas lenguas. Lo que realmente variaba era el proyecto final del tema.

#### *Descripción del aula y organización del horario*

El aula estaba situada en la segunda planta, con una altura mínima de 3 metros y una longitud libre del lado menor de 6 metros [BOJA (2003) nº 43]. Tiene alógenos en el techo, una pizarra digital y ventanales e la pared izquierda que dan al patio principal del edificio. En el lado derecho está situada la mesa de la profesora y las mesas de las alumnas se disponen de dos a dos en tres columnas de tres filas

Las alumnas disponen de 10 horas a la semana impartidas en inglés, de las cuales, 5 horas son de Lengua Inglesa, 3 de *Natural Science* (Conocimiento del Medio Natural y Social) y 2 de Art (Expresión Plástica), es decir el 40% semanal es impartido en lengua inglesa y el 60% restante (Lengua Castellana, Matemáticas, Religión y educación Física) en español.

La dinámica habitual de la clase era comenzar rezando al comienzo de cada asignatura. La clase se dividía en tres grandes bloques, corrección, explicación y práctica. Al inicio dedicaban un tiempo a la corrección de las tareas pendientes o que se realizaban en casa. Seguidamente se daba paso a la explicación del contenido y finalmente a la ejercitación del mismo mediante actividades interactivas, orales y/o utilización del libro o materiales que las profesoras elaboraban. La intervención de las alumnas se hacía más patente en el primer y último bloque siendo más protagonista el profesor durante el

segundo bloque. La duración de los bloques era variable, siendo el primero inferior a los otros dos y los dos últimos de duración similar.

### 3.2 PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Treinta y dos personas participaron en esta investigación. Treinta de las participantes eran alumnas de nacionalidad española de entre 11 y 12 años de origen español y nacionalidad española. Los padres son todos ellos de origen español con niveles variables en inglés y francés. Según la información de la tutora ninguno de ellos se comunicaba con sus hijos en inglés.

Las otras dos participantes eran las profesoras de Lengua Inglesa y *Natural Science*, no siendo ninguna de ellas las tutoras de la clase. La profesora de *Natural Science*, de 40 años de edad con estudios en Biología, tenía nacionalidad neozelandesa pero vivía en España desde los 20 años, por lo que aunque siendo su lengua nativa el inglés, dominaba perfectamente el castellano. La profesora de Lengua Inglesa, de 36 años de edad con estudios en Filología Inglesa, era de origen español, nacida en Sevilla.

**Tabla 18: Profesorado participante**

Profesoras	Edad	Nacionalidad	Años de experiencia	Años en el centro
L. Inglesa	36	Española	4 años	4 años
Natural Science	40	Neozelandesa	10 años	4 años

### 3.3 RESUMEN FINAL

Este capítulo se centra en describir la Comunidad Autónoma de Madrid, donde tiene lugar la investigación, y se presenta el barrio donde se enclava dicho

centro. Se exponen los motivos que dieron lugar a la creación del colegio y se narran los inicios y el proceso que tuvo lugar antes de convertirse en centro bilingüe. Después de acogerse a este proyecto en el año 2008, se elaboran las normas y criterios a los que atenerse toda la Comunidad Educativa. Éstos serán imprescindibles para entender y adentrarse en el discurso de las dos profesoras que se analiza.

También se incluyen los datos del centro, asignaturas, materias impartidas en inglés y horarios de dichas materias junto con la descripción de los libros de texto, del aula donde tuvo lugar el estudio y de todas las participantes para que el lector conozca más de cerca la muestra objeto de investigación.

## **CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION**

### **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se describe cómo tuvo lugar la recogida de datos y el contacto inicial con las profesoras, así como la selección de participantes y asignaturas para este estudio. Dentro de las técnicas e instrumentos de recogida de datos, se detalla la descripción del permiso de grabación, y cómo tuvo lugar la redacción del diario de campo. Para introducir más de lleno al lector, se muestra un resumen diario de las notas de campo de ambas asignaturas y de cada una de las sesiones. Esto ayudará a situarse antes de la lectura de los extractos de las clases analizadas.

Siguiendo con los instrumentos de recogida de datos, se redacta cómo se estructuraron las entrevistas de las profesoras y cuestionarios de las alumnas y

en qué momentos y bajo qué circunstancias tuvo lugar. Se ha querido mostrar el análisis de las respuestas de las participantes para conocer más de cerca a los sujetos y sus opiniones acerca de las asignaturas y metodología empleada durante las mismas.

Se finaliza el capítulo con el proceso de transcripción y los datos de transcripción para hacer más comprensible la lectura de los extractos del capítulo que se exponen a continuación.

## 4.1 RECOGIDA DE DATOS

La investigación tiene carácter etnográfico con observación participante y se centra en episodios concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula bilingüe. Se trata de un estudio de caso que se llevó a cabo en un centro bilingüe concertado de la Comunidad de Madrid. El estudio de campo se empezó a realizar desde el 16 de enero de 2012. El hecho de haber sido profesora en el centro facilitó que me permitieran realizar la investigación. Se seleccionó el último curso de Educación Primaria ya que gracias a los resultados de los exámenes de Cambridge se habían detectado dificultades en las alumnas en inglés en 1º de Bachillerato en cuanto a oralidad. Un estudio previo tuvo lugar con las alumnas de 1º de Primaria (De Artiñano, 2011) en el que se observan y analizan las preguntas elaboradas por las maestras y la escasa producción de las alumnas. En este estudio, se observaron de forma paralela la clase de inglés y la de Conocimiento del Medio Natural (*Natural Science*), bajo el enfoque metodológico de AICLE, es decir en la misma semana se observaban tanto clases de Inglés como de *Natural Science*. Las tres asignaturas del curriculum que se imparten en Lengua Inglesa son *English*, *Natural Science* y *Art*. Se seleccionaron las dos primeras como objeto de investigación al tratarse de una asignatura de lengua inglesa y otra área curricular impartida en inglés. La profesora de *Natural Science* era de origen neozelandés y el inglés era su lengua materna, mientras que para la profesora

de inglés era su segunda lengua. La profesora de inglés era de origen español, perteneciente a Andalucía y había estudiado filología inglesa. Al tratarse de un centro de una sola línea, en el que dos profesoras impartían estas asignaturas, y dado que había sido profesora del centro y conocía a las docentes se habló con ellas y decidieron colaborar con la investigación. Los correspondientes interesados, profesoras, tutora y padres de las alumnas, firmaron las cartas de consentimiento.

#### **4.1.1 El contacto inicial y la paradoja del observador**

Se inició una observación previa para que las alumnas se acostumbraran a mi presencia y sus conductas resultaran lo más espontáneas posibles a lo largo de la investigación.

Durante una semana me situé al fondo del aula en la esquina derecha, tal y como iba a proceder en las grabaciones, para que las alumnas se fueran acostumbrando en esos 5 días. Llevé también la grabadora para que este elemento no generara confusión al comienzo de la grabación, aunque no estuviera grabando. Al haberme visto en el colegio, me conocían, aunque les desconcertaba mi presencia allí. Además muchas de sus hermanas habían sido alumnas mías y participaron en la investigación que había llevado a cabo en 1º de Primaria el año anterior. Las semanas de las grabaciones ya solo me saludaban y comenzaban sus clases considerando con normalidad mi presencia entre ellas.

También resultó de gran utilidad tener una silla cerca donde me sentaba de vez en cuando y con un cuaderno anotaba alguna cosa siendo consciente que durante las grabaciones podría necesitar tomar nota de algunos datos y que no resultara extraño para ninguna alumna.

Si bien es cierto que al intentar captar el discurso natural y espontáneo que se crea en un aula, la mera presencia del investigador altera esta espontaneidad,

creando cierta artificialidad. El objetivo de estas primeras observaciones era que las alumnas olvidaran mi presencia. Gracias a este primer contacto se reduce la problemática derivada de la naturaleza misma del estudio de campo, la paradoja del observador (Labov, 1972), en la búsqueda de auténticas interacciones lingüísticas.

## **4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

### **4.2.1 Permiso de grabación y observación grabada**

Tal y como se describe anteriormente hubo un primer acercamiento con las alumnas a través de observaciones previas, tras su finalización se informó a las profesoras que se procedería a la grabación de las siguientes sesiones. Se elaboró un permiso de grabación para cada alumna que debían llevar a casa para ser firmado por uno o dos de sus padres o por sus tutores en caso de no ser posible la firma de los progenitores. Las profesoras también firmaron el consentimiento informado de ser grabadas durante las sesiones. Y la tutora del aula, distinta a la de las profesoras que tomaron parte en la investigación, dio su consentimiento por escrito para la realización del estudio. Los consentimientos se distribuyeron antes de navidad, para que las alumnas tuvieran tiempo de entregar las firmas a la tutora antes de comenzar con las grabaciones.

Las grabaciones tuvieron lugar desde el 9 hasta el 6 de febrero de 2012, durante tres semanas consecutivas, cuatro días a la semana (de lunes a jueves). Se observaron ocho sesiones de cada una de las asignaturas. Ocho de Inglés y ocho de *Natural Science*. La grabación se realizó con una grabadora de mano (Edirol by Rolland R-09). Dada la situación de la investigadora (al final de la clase en la esquina derecha) algunos intercambios no se oyeron con nitidez. También se pudieron perder algunas conversaciones privadas que las alumnas mantenían entre ellas siempre en español. Se procuraba encender la grabadora en el momento que la profesora entraba en

clase y se apagaba en el momento que se marchaba, por lo que se procuraba estar siempre antes de que la profesora iniciara su clase.

#### *El anonimato de las alumnas*

En la primera semana no se hacía uso de la grabadora, se observaba a las alumnas cuando iniciaban intercambios, hablaban entre ellas o contestaban preguntas de la profesora. Se intentó buscar a cada alumna un parecido con alguien cercano: amigas, familiares... y se anotaron en el cuaderno sus nombres reales y los nombres que se les había asignado para conservar su anonimato. Fue bastante fácil porque siempre había algo en ellas, físico, tono de voz que se recordaba con facilidad o se intentaba relacionar con alguna persona conocida. Incluso una de ellas se parecía a una actriz famosa y recibió su nombre.

#### **4.2.2 Diario de campo**

##### *Redacción del diario*

Después de consultar fuentes como la de García Jorba que explican de manera muy clara cómo se puede dar forma al diario de campo, se decidió registrar todo hecho y experiencia susceptible de ser interpretado para luego analizar el resultado. Se dividió el diario en dos columnas, de manera que en un lado se anotaba lo referente a las observaciones y en el otro, las otras conclusiones e impresiones. De igual modo, se incluían símbolos que ayudaban a recopilar información más rápidamente. Al final de la jornada, se redactaba el contenido de manera clara y fiel volcando todas las ideas en el escrito.

##### *Anotaciones en las interacciones*

Se anotaban mediante símbolos, como una cruz, lo intercambios iniciados por las profesoras y mediante un círculo, los iniciados por las alumnas. De igual modo, se identificaba algún dato importante del intercambio por si a la hora de



transcribir resultara más fácil retroceder al suceso. Sobre todo se anotaban gestos y comunicación no verbal que tenían lugar en las interacciones, ya que siempre resulta difícil interpretar una vez que se transcribe. En ocasiones se describía la atmósfera general en el momento del discurso de las alumnas o profesoras, si estaban cansadas, dispersas...

Se tomaba nota de en qué momentos tenían lugar los intercambios; durante la realización de las actividades del libro, actividad orales, en el discurso regulador o instruccional.

#### **4.2.3 Diario de las sesiones**

A continuación se expone un breve resumen de cada una de las sesiones de Inglés y *Natural Science* grabadas junto con las explicaciones del contenido y descripción de las actividades desarrolladas durante el discurso y materiales que se utilizaron para el desarrollo de las sesiones. Se incluyen aspectos relativos a la participación, interacción e implicación de las participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### *Sesiones de Inglés*

##### Sesión 1. Oraciones condicionales

Fecha: 23 de enero de 2012

La profesora revisa el contenido que se había impartido desde el inicio del curso: los tipos de futuro. Suele hacer preguntas cerradas u oraciones sin finalizar para comprobar que las alumnas han adquirido estos conocimientos gramaticales. Hay una interacción pero con claro dominio del discurso por parte de la docente, fenómeno actualmente denominado llamado TTT (*Teacher Talking Time*). A través de ejemplos comenta los usos del futuro. Al finalizar esto, empieza explicando los condicionales. Expone a las alumnas los tipos de

condicionales, el primero y el segundo. Explica el primero sin ayuda del libro y enseguida empieza a practicarlo. Las alumnas tienen que dar ejemplos inventados. La participación de las alumnas de forma voluntaria es escasa, porque la profesora tiene preferencia por la nominación. Después de unos cuantos ejemplos explica el segundo condicional sin ayuda del libro de texto y procede de la misma manera. Después de finalizar, las alumnas hacen un ejercicio oral con ayuda del libro. Ellas leen, la profesora nombra y la alumna que lee define el tipo de condicional (1º o 2º). La siguiente actividad se basa en el libro, las alumnas tienen que dar su opinión sobre el colegio utilizando el segundo condicional. Mismas técnicas que las actividades anteriores. La profesora retoma el libro y elige un ejercicio igual al anterior. Las alumnas leen e identifican el tipo de condicional. La profesora ejerce actividades orales pero cambia las instrucciones, hace uso del texto del ejercicio en donde tienen que resolver la propia tarea pero añade el que tienen que cambiar la oración al primer condicional. Finalmente escribe en la pizarra la estructura de las dos condicionales y asigna tarea para casa. Los minutos que quedan para finalizar la clase, los aprovechan trabajando en sus deberes de forma individual.

## Sesión 2. Oraciones condicionales

Fecha: 24 de enero de 2012

La profesora hace una revisión de lo que ha visto el día anterior. Utiliza preguntas cortas y cerradas para que las alumnas respondan. Interviene todo el grupo y de forma voluntaria, exceptuando algún caso. La intervención de las alumnas se basa en palabras o frases cortas. La profesora revisa primero el primer condicional y luego el segundo utilizando la misma técnica. Después se corrigen los ejercicios del día anterior utilizando el libro. La profesora lee el enunciado y las oraciones y nombra a las alumnas para responder. Ellas responden explícitamente con la respuesta correcta. Después de esto, organiza grupos de dos y cada miembro tiene que apuntar un personaje

famoso. La pareja de ésta tiene que adivinarlo utilizando el segundo condicional. La interacción se produce entre alumnas en grupos de dos. Después de practicar esto durante unos minutos; la profesora realiza de nuevo la actividad pero implicando a toda la clase. Una de las alumnas piensa un personaje famoso e intenta que las demás lo adivinen utilizando el segundo condicional. La primera que lo adivine piensa un nuevo personaje. La interacción se produce en un ambiente más distendido. Para finalizar, repasa los usos de los dos condicionales en clase. Ella hace preguntas cortas u oraciones sin acabar y las alumnas tienen que responder o finalizar su frase. Se enfada al ver que las alumnas no pueden responder y les exige más seriedad y mayor estudio. Finaliza pidiéndoles algunos ejemplos de cada condicional. Ella comienza la frase y las alumnas la terminan dependiendo del primer tiempo verbal que ella ha utilizado, empleando el condicional adecuado. Se percibe interacción con respuestas cortas.

### Sesión 3. Oraciones condicionales

Fecha: 25 de enero de 2012

La profesora repasa el primer y segundo condicional. Empieza repasando el primer condicional haciendo ejercicios del libro y nominando a alumnas individualmente. Después para terminar, las alumnas ponen ejemplos del primer condicional y participan de forma voluntaria. Siguen repasando el segundo condicional, haciendo un ejercicio del libro de texto. Tienen que unir dos partes de oraciones divididas, la profesora sigue nominando a las alumnas. Al terminar hacen un ejercicio del libro donde tienen que completar los verbos entre paréntesis con el primer o segundo condicional. Para corregir sigue nominando. Prosigue realizando otro ejercicio del libro, pero esta vez, tienen que inventarse el final de la oración. Siguen con otra actividad del libro donde relacionan palabras de vocabulario de la unidad y tienen que buscar los contrarios. La profesora continúa nominando. Al terminar hacen tres

actividades de comprensión oral pero mientras la profesora lo prepara manda algunos ejercicios del libro para hacer de forma individual. Para corregir las actividades de comprensión oral lo hace con toda la clase pero sin nominar, muchas veces contestan todas a la vez, otras veces contestan de forma voluntaria. Al finalizar hacen un pequeño ejercicio por parejas donde tienen que razonar algunos consejos que da el libro acerca de técnicas de estudio. Se contesta de forma voluntaria. Al final de la clase da unos minutos para hacer los deberes de forma individual o estudiar el vocabulario.

#### Sesión 4. Oraciones condicionales

Fecha: 26 de enero de 2012

La profesora empieza la clase repartiendo los exámenes sobre la unidad anterior a la de los condicionales. Y las personas que no pudieron hacerlo se sientan al principio de la clase para hacerlo. La profesora repasa los condicionales pero esta vez reparte unas imágenes y se agrupan por parejas. Cada miembro de la pareja tiene que utilizar los condicionales para que el otro miembro dibuje en su imagen lo que falta. Después de trabajar por parejas, algunas de ellas se ponen en frente de la clase para realizar el ejercicio. La segunda actividad es similar pero las imágenes son dos familias con diferentes miembros.

#### Sesión 5. Oraciones condicionales

Fecha: 30 de enero de 2012

La profesora hizo un examen de los condicionales el día anterior y ahora lo reparte para que cada una vea sus fallos. Escribe en la pizarra la estructura de los condicionales. Las alumnas tienen que copiar en sus cuadernos el examen de nuevo con las respuestas correctas, para ello se vuelve a hacer el examen oral. En la mayoría de los casos no nomina, las alumnas van levantando la

mano voluntariamente y respondiendo o responden todas a la vez. Interacciona toda la clase. Los resultados de los exámenes no fueron satisfactorios, por lo que al final realiza un ejercicio que consiste en que ella inicia ejemplos y las alumnas tienen que clasificarlos por el tipo de condicional que es. También les pide que expliquen cómo se forma. Por lo general, no nomina, hay la participación voluntaria. Para terminar, realiza un ejercicio pero a la inversa, ella dice el tipo de condicional y ellas tienen que decir ejemplos levantando la mano de forma voluntaria. Al final les dice que no va a comenzar una nueva unidad, que les da tiempo para copiar en su cuaderno el examen con todas las respuestas correctas.

#### Sesión 6. Oraciones condicionales

Fecha: 31 de enero de 2012

Al principio de la clase, les pregunta qué tal el fin de semana, da la enhorabuena a una alumna porque ha tenido una hermanita nueva. Siempre suele hacer este tipo de comentarios al inicio de la clase. Para comenzar hace un ejercicio y divide la clase en dos grandes grupos. Una mitad de la clase piensa la primera parte del segundo condicional y la segunda mitad piensa la segunda parte de un condicional. Cada alumna apunta en su cuaderno su media oración. Después de unos minutos, ella nomina a una de un grupo y a otra del otro para formar una oración. Se forman oraciones en el segundo condicional sin sentido y graciosas. Hay un ambiente distendido, las alumnas se relajan y participan. Interacciona toda la clase. Al finalizar este ejercicio, la profesora inicia una nueva unidad. Las alumnas abren el libro y deben observar dos imágenes muy distintas, una del Antiguo Egipto y otra del mundo moderno con una modelo actual. Levantan la mano para comentar sobre las diferencias que ven. En el libro hay un ejercicio en relación a los egipcios. La profesora nomina a las alumnas y tienen que contestar verdadero o falso a las oraciones enunciativas del libro de texto.

La profesora aclara algunos conceptos, en general adjetivos que van apareciendo. Les hace reflexionar, por tanto, sobre lo que van a aprender: los comparativos y superlativos. Pide intervención voluntaria para saber si alguien recuerda las reglas gramaticales, ya que es un tema que han visto en cursos pasados. Como nadie levanta la mano, explica cómo se forman los comparativos. Luego nombra a las alumnas para que participen enunciando oraciones comparativas comparando a los egipcios con nosotros (tienen unas imágenes en el libro). Interacciona toda la clase. Después, con el libro, una alumna nominada lee el resumen de la gramática y se procede a la lectura de ejemplos de oraciones comparativas y superlativas. De forma voluntaria la profesora pide que expresen su opinión personal acerca de estos ejemplos.

#### Sesión 7. Oraciones comparativas y superlativas

Fecha: 1 de febrero de 2012

La profesora comienza la clase corrigiendo unos ejercicios del libro de forma oral acerca de los comparativos y superlativos. Ella nombra y las alumnas corrigen. Tiene lugar una participación de todo el grupo. Más tarde, las alumnas realizan una actividad de comprensión oral. La clase escucha un diálogo y deben responder unas preguntas. Se corrigen de la misma forma que el ejercicio anterior. La profesora anima a que las alumnas hablen de los egipcios, de lo que saben, de las películas que han visto...lo hacen de forma distendida, interaccionando entre ellas. Para finalizar, la profesora lee un texto y las alumnas dan el “stop” cuando perciben una comparativa o superlativa. La profesora enfatiza la gramática propia de cada oración y se explica, a petición de las alumnas, algunas palabras de vocabulario. Al final de este ejercicio, la profesora escribe en la pizarra los deberes y les da 8 minutos para que los hagan de forma individual.

## Sesión 8. Oraciones comparativas y superlativas

Fecha: 2 de febrero de 2012

Al inicio de la clase, revisa comparativos y superlativos. Ella hace preguntas cortas u oraciones sin acabar y nombra a alumnas para que respondan. Las preguntas son teóricas de tipo gramatical. Después con un ejercicio del libro, lee una oración. Si es superlativa tienen que cambiarla a comparativa, si es comparativa la cambian a superlativa. Es voluntaria la intervención pero si no interviene nadie, entonces, nombra. Hay interacción de toda la clase. Al finalizar hacen un ejercicio del libro; las alumnas tienen que comparar tres collares y escribir de forma individual en sus cuadernos 5 oraciones comparativas. Para corregir y que las alumnas compartan sus oraciones nombra unas cuantas estudiantes. Finalizado esto, la profesora lee un ejercicio del libro que harán de forma oral pero que luego tendrán que escribir de forma individual en sus cuadernos. Lee una parte del texto del ejercicio para explicar la diferencia entre “too (demasiado)” y “enough (suficiente)” y algunas palabras de vocabulario. Después, sin nominar, las alumnas completan el ejercicio de forma oral poniendo en práctica los dos conceptos anteriores. Al final de este ejercicio, empieza a nominar al ver que siempre responden las mismas personas. Para finalizar, divide la clase en dos grandes grupos y distribuye dos imágenes. Se trata de responder a las preguntas de la imagen correspondiente de cada grupo. Hay voluntariedad en las intervenciones y de vez en cuando, nominaciones. En los últimos minutos de clase, escribe deberes para realizar en casa y les da unos minutos para trabajarlos en clase de forma individual.

### *Sesiones de Natural Science*

## Sesión 1. La electricidad

Fecha: 24 de enero de 2012

Se empieza una nueva sesión, las alumnas leen una oración del texto introductorio del libro y la profesora explica. Al final de la explicación les comenta cómo pueden hacer un experimento de forma individual para que vean cómo se produce la electricidad estática. La docente da una explicación de lo que sucede en el experimento sin ponerlo en práctica. Al hablar de los electrodomésticos o aparatos eléctricos que hay en la cocina de un hogar, hace una lluvia de ideas para que las alumnas den ejemplos de los aparatos eléctricos que tienen en sus casas. La profesora los traduce al castellano. En cada unidad de *Natural Science* hay un apartado con 10 palabras de vocabulario de la unidad, las alumnas generalmente nominadas, leen la definición y la profesora explica. Para finalizar la clase las alumnas realizan una actividad comprensión oral de Nikola Tesla. Responden de forma individual a unas preguntas planteadas en el libro. Las alumnas leen por turnos el contenido de la actividad de comprensión auditiva. Después se corrige este ejercicio oralmente, la profesora nombra, la alumna contesta. Al quedar 5 minutos de clase, la profesora explica, cómo en sus casas, con un globo y su propio pelo, pueden experimentar la electricidad estática.

## Sesión 2. Aparatos eléctricos

Fecha: 26 de enero de 2012

Para comenzar la clase, se retorna a la sesión del día anterior. Las definiciones que había explicado el día anterior, las retoma. Ella lee la definición y las alumnas tienen que levantar la mano para enunciar el término al que se refiere. Después vuelve a realizar una lluvia de ideas para que las alumnas enumeren los aparatos eléctricos que se encuentran en el cuarto de baño y en el salón de un hogar. Después hay una larga explicación de la conexión que existe entre la electricidad y el magnetismo. A lo largo de la explicación aparecen palabras complicadas, que directamente las traduce o lee la definición del apartado de la unidad de vocabulario *Magnetism*.



### Sesión 3. Circuitos eléctricos

Fecha: 31 de enero de 2012

Al comienzo, la profesora entrega una hoja fotocopiada a modo de *test* con las 20 palabras de vocabulario vistas anteriormente. Las alumnas leen las definiciones y tienen que escribir el término correspondiente. Antes de iniciar, la profesora lee todas las definiciones, luego les da tiempo para contestar y recoge las hojas. Al finalizar este ejercicio empiezan el apartado del libro correspondiente a los circuitos eléctricos. Las alumnas leen del libro oraciones cortas y la profesora va explicando poco a poco. Las palabras difíciles las traduce al castellano. Al finalizar el texto hay un dibujo ilustrando el circuito paralelo y en serie. Ella resume lo explicado ayudándose del dibujo y las alumnas la escuchan y observan el dibujo. Al finalizar la clase les manda estudiar el texto leído para poder más adelante construir en clase un circuito.

### Sesión 4. Fuentes energéticas

Fecha: 2 de febrero de 2012

Al comenzar, la profesora hace una revisión de los circuitos eléctricos, por lo que les pide de forma voluntaria y oral que enumeren los componentes que se encuentran en un circuito. Les pregunta, esta vez nominando, los tipos de circuitos que hay y les pide que nombren algunos aparatos eléctricos que se encuentran de forma habitual en el hogar. Después, las alumnas con el libro contestan oralmente a las preguntas de un ejercicio del libro de texto, esto se hace a modo de revisión. Las alumnas leen y la profesora nombra a cada alumna para que responda. En la pizarra dibuja un cuadro dividido con las 4 fuentes energéticas: calor, térmica, movimiento y sonido y las alumnas tienen que enumerar ejemplos de aparatos que funcionan bajo esa fuente. La profesora los escribe en la pizarra a medida que las alumnas participan. No termina este listado, sino que simplemente escribe algún ejemplo de cada

columna y les pide que lo terminen en sus casas. Para finalizar, vuelve a hacer una revisión, ella elabora preguntas y las alumnas contestan. Cuando no lo saben es ella la que ofrece la respuesta correcta. Añade, por último, como deberes, dibujar en sus casas, dos circuitos, uno en serie y otro paralelo.

#### Sesión 5. Electricidad y magnetismo

Fecha: 7 de febrero de 2012

La profesora inicia, como de costumbre, una revisión, hace preguntas orales para que las alumnas contesten. Suele nominar. Al finalizar se centra en el libro para explicar más a fondo el magnetismo. Las alumnas leen el texto, por oraciones, y la profesora explica esas oraciones. La siguiente actividad es igual pero el texto trata de electricidad y magnetismo. Al finalizar las alumnas realizan actividades del libro (electricidad y magnetismo) para contestar de forma escrita e individual, si al terminar la clase no han acabado lo tienen que finalizar en sus casas.

#### Sesión 6. Electricidad y magnetismo

Fecha: 9 de febrero de 2012

Como de costumbre, se inicia la clase con una revisión. La profesora se inventa preguntas relacionadas con el magnetismo y electricidad y las alumnas contestan oralmente. Suelen levantar la mano y la profesora no nomina. Al finalizar van al apartado de vocabulario *Electricity and Magnetism*. Las alumnas leen oraciones por nominación y la profesora explica. El libro, al final de cada sesión o al final de cada dos sesiones, tiene un apartado de experimentación para que la profesora haga en clase con sus alumnas. La profesora les indica que vayan a esta página y les explica el experimento que harán en la próxima clase. Para finalizar leen unas preguntas del libro para revisar la unidad de electricidad y magnetismo y las alumnas contestan siendo nominadas.

## Sesión 7. Revisión de electricidad y magnetismo

Fecha: 14 de febrero de 2012

Antes de hacer el experimento que comentó la sesión pasada. Hace una revisión de electricidad y magnetismo. La profesora ha preparado un *Power Point*. La profesora muestra las diapositivas y las alumnas las leen mientras ella explica. El final de las diapositivas son dibujos ilustrados: circuitos, electroimanes... y les dice que se fijen bien porque así serán las preguntas más importantes del examen, con dibujos.

## Sesión 8. Proyecto. Construcción del circuito eléctrico en pequeños grupos

Fecha: 16 de febrero de 2012

Hoy es el día del experimento, la profesora compra los materiales y ellas se agrupan en equipos de 4 o 5 personas. Habiendo hecho los grupos y con los materiales en las mesas, explica cómo se tiene que hacer. Las alumnas trabajan de pie en grupo, lo hacen hablando entre ellas en español. La profesora se va pasando por las mesas para ayudarlas. Las alumnas preguntan dudas en español, la profesora contesta en inglés. Solo tienen esa hora para hacer el circuito, que contará como una nota más en el proceso de evaluación.

### **4.2.4 Entrevistas y cuestionarios**

#### *Estructura de entrevistas y cuestionarios*

A la hora de estructurar e idear los cuestionarios y entrevistas, me ayudó mucho el capítulo de Eva Codó. En la estructuración se tuvieron en cuenta las restricciones culturales de los participantes y sus características como la edad, la lengua materna, la competencia lingüística en la L1 y L2...

Los cuestionarios de los alumnos son concisos con preguntas cerradas de selección múltiple. Al finalizar, los participantes tienen la posibilidad de ampliar sus respuestas añadiendo opiniones personales, facilitando así cualquier tipo de información que pudiera arrojar a la investigación. El cuestionario se estructura en tres partes, la información personal, la relativa al área de Inglés y la relativa al área de *Natural Science*.

Las entrevistas son semi-estructuradas evitando preguntas cerradas para recabar toda la información posible. Los tipos de preguntas son tanto de hecho como de acción, opinión o intención; son generalmente cortas y fáciles de entender para evitar ambigüedad. La entrevista se estructura en cuatro partes; la información personal, el uso de la L1 y la L2 fuera del aula, aspectos metodológicos, y por último, la producción oral y las estrategias.

#### *Realización de entrevistas y cuestionarios*

Las entrevistas a las profesoras se realizaron en el centro al finalizar la observación de las clases. Una de ellas no fue grabada por expreso deseo de la profesora y tuvo que ser escrita de forma simultánea. La entrevista consta de 72 preguntas y domina la pregunta abierta porque para que las profesoras respondieran sin coacción y sus respuestas fueran espontáneas.

Para las alumnas se diseñó un cuestionario, con preguntas generalmente cerradas para facilitar a las alumnas sus respuestas y para que no les resultaran ambiguas, al finalizar las preguntas tuvieron tiempo para expresar sus opiniones en un recuadro acerca de la asignatura y aspectos metodológicos y hacer comentarios de toda índole. El cuestionario se distribuyó en otra novena sesión, al finalizar las grabaciones, que no fue grabada ni transcrita. Las alumnas tuvieron tiempo suficiente para pensar y contestar libremente, era anónimo y eso les permitió responder con sinceridad.

## *Análisis de los cuestionarios y entrevistas*

### *Entrevista a la profesora de inglés*

La profesora, aunque de origen andaluz, tiene formación en la lengua inglesa, gracias a los estudios de filología, y pedagogía que se cursa en magisterio. Su formación fue recibida en España y no ha realizado ninguna práctica docente en el extranjero.

La profesora que imparte la asignatura de Inglés habla en inglés constantemente e intenta evitar a toda costa el español. Afirma que las alumnas para responder en clase lo hacen en inglés aunque algunas veces se les escapa el español. Al hacerlo, intenta corregirlas para forzarlas a hablar el inglés y les suele reprender diciendo “*I don’t understand*” o “*Pardon?*”

Otra técnica que utiliza en clase para inculcar la comunicación oral en la L2 es el *English Passport*. Cada alumna tiene un carnet con su foto y cada semana hay una “policiegirl”. Si hablan en español esta policía les apunta en su carnet una amonestación, a la tercera tienen que hacer deberes extra.

La profesora piensa que se debería hablar en inglés constantemente y que las alumnas deberían acostumbrarse no solo a hablar inglés en las clases sino entre ellas, por lo menos en las horas en las que se imparten asignaturas en inglés. De igual modo las profesoras de inglés deberían hablar entre ellas delante de las alumnas.

Uno de los objetivos primordiales de esta profesora es que participen en clase y se expresen oralmente manteniendo una conversación, por lo que siempre intenta crear dos o tres juegos cuando hay aspectos gramaticales en la sesión. El vocabulario lo adquieren mediante un juego similar al “pasapalabra”. Para la profesora es importante la adquisición de vocabulario pero cree que el libro sea imprescindible. Aunque el libro ocupe el 50% del tiempo, las clases son

según ella un 80% prácticas y 20% teóricas.

Para la profesora de Inglés es muy importante el desarrollo de la competencia comunicativa, sobre todo la oralidad y que las niñas puedan mantener una conversación por si solas, expresarse correctamente y responder a las preguntas que se les hace con más de una palabra. Para ello emplea todos los juegos que puede y actividades. Intenta que las alumnas participen en clase y que utilicen las estructuras gramaticales que se están enseñando. La profesora inventa muchas actividades orales para que participen constantemente.

#### *Entrevista a la profesora de Natural Science*

La profesora de *Natural Science* es de origen Neozelandés, estudió biología en su país natal y a pesar de llevar 16 años en España sólo lleva impartiendo las dos asignaturas del currículo (*Natural Science* y *Art*) durante cuatro años. También tiene experiencia en dar clases de equitación a niños pero está muy contenta de trabajar en un centro escolar en algo relacionado con su campo.

La profesora de *Natural Science* utiliza en clase siempre el inglés, solo utiliza el español para algún tema no relacionado con la asignatura o para traducir algún término difícil. Según ella, las alumnas utilizan el español para contestar pero ella exige el inglés, ya que cree que organiza el pensamiento y les ayuda expresarse mejor, así que hace como que no entiende o les pide que lo repitan en inglés.

Desde su punto de vista las alumnas deberían expresarse en inglés con las profesoras de inglés y entre ellas durante las clases que se imparten en inglés. Sin embargo, aparte de que en clase utilicen el español, entiende que fuera de las clases de inglés y dentro del centro hablen en español ya que es su lengua materna.

No promueve el uso de la L1 en el aula y de hecho afirma que intenta evitarlo

pero que cuando se realizan actividades en grupo ellas hacen uso del español para expresar sus pensamientos y no sanciona estos comportamientos.

En ocasiones, cuando alguna alumna traduce un término complicado o lo hace ella, comprueba cómo relaja a muchas de las alumnas. No cree que el uso en clase de la lengua materna entorpezca la adquisición de la lengua extranjera o de contenido pero cree que no hay que dar pie a que ellas produzcan español. Ella si hace uso del español con otras profesoras o con alumnas que no son de su clase para resolver algún conflicto fuera del aula.

Para la docente no es importante el libro, aunque si necesario. Solo lo utiliza para la introducción del tema y mejorar su comprensión lectora, por lo que les hace leer en alto en clase. No es necesario que las alumnas se lleven el libro a casa. Define sus clases como 75% teórica y 25% práctica, ya que afirma que sin la teoría, desgraciadamente, no se puede hacer la práctica.

A la profesora no le gusta la clase monótona y mantiene pequeños diálogos para hacer la clase más interactiva. Intenta preguntarles mucho en inglés, muchas veces preguntas directas (o cerradas) y algunas intentan que reflexionen. La técnica para que hablen en inglés es `preguntar. Dedicar también una semana a experimentos para mejorar su comprensión del tema.

Para la profesora de *Natural Science* es también muy importante la competencia comunicativa y que las alumnas se comuniquen entre ellas y mantengan diálogos en clase. Cito textualmente: “Que sean capaces de hablar y de responder a las preguntas, expresar sus opiniones y exponer presentaciones y proyectos”. Para motivar a que desarrollen su oralidad, explica, hace lo que buenamente la organización de la clase, el horario y el libro le permite. Bajo otras circunstancias, haría muchas más actividades y experimentos.

Uno de los objetivos fundamentales es que se expresen oralmente en relación

al tema que están desarrollando en clase en ese momento. Si tuviera otros horarios u organización diferente realizaría más actividades en pequeños grupos para incrementar la interacción entre ellas.

#### *Los cuestionarios de las alumnas*

Según los datos de la encuesta de las alumnas, el 100% son españolas, el 95,8% de los padres saben inglés y al 79,1% de las alumnas no hablan inglés en casa.

Según los datos de las entrevistas el 20, 8% cambiaría el libro de Inglés y el 12,5 % las explicaciones de la profesora frente a la clase de *Natural Science* que cambiarían el libro el 16,6% y la forma de explicar de la profesora el 4,1%.

Respecto a las actividades realizadas en clase sólo el 8,3% se queja de pocas actividades divertidas en clase de Inglés, frente al 12,5 % en *Natural Science*.

### **4.3 TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS**

La transcripción de los datos se realizó durante los siguientes 8 meses. Los nombres de las alumnas y profesoras son ficticios para respetar la política de protección de datos.

La transcripción es el proceso mediante el cual el lenguaje oral se representa bajo unas normas ortográficas. El proceso de tornar la lengua oral en escrita no simboliza una representación neutral. La escritura es un lenguaje estandarizado con desviaciones léxicas fonéticas y sintácticas que deben ir representadas. Elementos como acentos, pausas, interferencias, solapamientos y todos los fenómenos paralingüísticos deben especificarse para crear el significado de las diversas manifestaciones discursivas ya que muchas no siempre el escrito es fiel a la oralidad. Se puede decir que la



transcripción es el primer paso del análisis de datos y la interpretación (Turrell & Moyer, 2008).

La transcripción es un proceso arduo y que conlleva mucho tiempo, además en el contexto bilingüe las interacciones se dan de forma natural, espontánea simultánea, por lo que hay que tener un gran dominio de las lenguas implicadas de las normas de transcripción y aunque factores como el cansancio o circunstancias personales pueden poner en duda la consistencia de la transcripción. Tal y como se indica en el capítulo de *Transcription* de Turrell y Moyer, para incrementar la coherencia y contextualización de las transcripciones, éstas se completan con un encabezamiento que incluye información de las participantes en interacción en una situación lingüística concreta.

**Tabla 19: Información para incluir en la transcripción (*Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, p. 196)**

PARTICIPANTS	GENDER
	AGE
	EDUCATIONAL LEVEL
SITUATION	
LANGUAGES INVOLVED	
NOTES	
DATA RECORDING	
RESEARCHER	
DATE OF TRANSCRIPTION	
TRANSCRIBER	

#### 4.3.1 Corpus

En la tabla 19, se presenta el *corpus*. Éste consta de las sesiones grabadas, el tema principal de la sesión y la fecha de grabación.

**Tabla 20: Corpus de las sesiones grabadas y analizadas**

<b>LENGUA INGLESA</b>	<b>NATURAL SCIENCE</b>
Sesión 1. Oraciones condicionales	Sesión 1. La electricidad
Sesión 2. Oraciones condicionales	Sesión 2. Aparatos eléctricos
Sesión 3. Oraciones condicionales	Sesión 3. Circuitos eléctricos
Sesión 4. Oraciones condicionales	Sesión 4. Fuentes energéticas
Sesión 5. Oraciones condicionales	Sesión 5. Electricidad y magnetismo
Sesión 6. Oraciones condicionales	Sesión 6. Electricidad y magnetismo
Sesión 7. Oraciones comparativas y superlativas	Sesión 7. Revisión de electricidad y magnetismo
Sesión 8. Oraciones comparativas y superlativas	Sesión 8. Proyecto. Construcción del circuito eléctrico en pequeños grupos

#### 4.4 RESUMEN FINAL

En el capítulo 4 se presenta cómo tuvo lugar la recogida de datos y la selección de las 32 participantes y las dos asignaturas del currículo impartidas en inglés. Se detallan las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el permiso de grabación que se hizo firmar a los padres, profesoras y directora del centro para poder proceder con la grabación en audio.

Se detallan las anotaciones personales y la estructura que se siguió en la observación para poder redactar el diario de campo. También se incluye el resumen de cada una de las sesiones para que el lector pueda disponer de la máxima información.

De igual modo se presenta cómo tuvieron lugar las entrevistas y los cuestionarios y se añade un breve resumen de las respuestas obtenidas.

Por último, se explica el proceso de transcripción y se finaliza con el corpus para que le sirva al lector como introducción de lo que sigue a continuación.

# **PARTE III: ANALISIS DE LOS DATOS**



## **CAPÍTULO 5 EL DISCURSO EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA Y NATURAL SCIENCE**

### **INTRODUCCIÓN**

En este apartado se analizará la naturaleza del discurso que se genera en las clases de Lengua Inglesa y contenido. Con ello se persigue dar respuesta a la primera pregunta que guía este estudio sobre las características de las actividades durante el discurso de las alumnas y profesoras en las clases de Lengua Inglesa y *Natural Science*, un área curricular impartida en inglés. Para ello, se utilizará el marco de Hatch (1992) en la clasificación de actividades que fomentan en mayor o menor grado la interacción, ya que las profesoras encargadas de impartir las dos materias tienen como objetivo principal promover la participación e interacción de las alumnas, mediante actividades

encaminadas a tal fin.

Para ahondar en las características del discurso se contará, además, con el marco teórico de Ho (2005, p. 21) para analizar las estrategias durante la instrucción gramatical en las sesiones de Lengua Inglesa y con el marco teórico de Lemke (1990, p. 100) para profundizar en las estrategias que utiliza la profesora durante sus monólogos y diálogos con las alumnas en las clases de *Natural Science*. Con todo ello se pretende arrojar luz sobre las características del discurso predominante en dichas clases de Educación Primaria.

## **5.1. DISCURSO Y GRAMÁTICA EN LA CLASE DE LENGUA INGLESA**

En este apartado, se describirán las actividades que se realizaron en la clase de inglés donde la enseñanza de la gramática tenía un lugar primordial. Se presentarán en primer lugar las actividades durante el discurso en las que interacciona toda la clase y en segundo lugar, aquellas donde las alumnas realizan principalmente una labor de trabajo individual, supervisadas por la profesora.

### **5.1.1 Actividades tipo A de Hatch**

Este apartado se centrará en el discurso y las actividades de la categoría A de Hatch (1982). En el extracto 1 de la primera sesión, la profesora inicia la clase con una revisión de los conocimientos previos de las unidades 1 y 2 del libro de texto sobre los tiempos verbales necesarios para formar las oraciones condicionales: el presente, el presente continuo, el pasado, el pasado continuo y el futuro. La finalidad es que las alumnas recuerden los tiempos verbales que serán necesarios para iniciar la siguiente unidad del libro de texto basada en estas oraciones.

En esta actividad, la profesora quiere que toda la clase participe. Evita las

nominaciones para que las alumnas intervengan de forma voluntaria. La profesora utiliza *obtenciones directas*, oraciones o frases inacabadas para que las alumnas las terminen con un tiempo verbal (L. 3, 5 y 7). Posteriormente, la profesora consigue que las alumnas participen y respondan al unísono mediante respuestas cortas y concisas sobre el uso de dos tiempos verbales concretos: el presente continuo y simple (L. 10 y 13).

Se presenta esta revisión como **instrucción descriptiva** porque la profesora motiva a las alumnas a describir los tiempos verbales necesarios para formar las oraciones condicionales. El patrón de interacción creado es el denominado Iniciación – Respuesta – Evaluación (IRE).

En la línea 7 la profesora presenta a las alumnas una línea del tiempo (dibujándola en la pizarra) como “imaging line of time” en su lugar, se estima que la profesora quiso decir algo como “this was an imaginary timeline”...

Extracto 1: Sesión 1 (L. 13-26):

- 3     *P: Before we start a new unit let's remember what we've done by now, think September, in units 1 and 2 we saw different tenses we saw present simple, present continuous, past simple, and...*  
      *As: Past continuous*  
6     *P: And what did we see before Christmas? The different types of...*  
      *As: Future*  
      *P: Future ok? Let's remember. This was imagining line of time, it was for the...*  
      *As: Present*  
9     *P: Which type of present? Something that is happening right now?*  
      *As: Continuous*  
      *P: Continuous. For something that happens usually always or never?*  
12    *Present...*  
      *As: Simple.*

En el extracto 2 de la primera sesión, antes de comenzar con el libro de texto (L. 10-11), la profesora intenta sacar a la luz los conocimientos previos que las alumnas poseen acerca de las oraciones condicionales estudiadas en años anteriores y las alumnas abren el libro en una página determinada para echar un vistazo a la regla gramatical de la oración condicional del primer tipo:



### Cuadro 1a: Actividad 1 libro de texto página 36

First conditional, Second conditional	
1. Read the examples. Then complete the rules.	
First conditional:	
<u>If you sleep well, you will study well.</u>	
Condition	Result
<u>You won't concentrate if you feel hungry.</u>	
Result	Condition
<u>Unless</u> you eat breakfast, your energy level will fail.	
<u>When</u> I get up, I'll have breakfast.	

La profesora, una vez más, promueve la participación de toda la clase mediante una combinación de preguntas cortas, semi-abiertas y cerradas: “*Who can tell me what a conditional is? Do you have any idea? When you are talking about something that ...?*” (L. 1-3). Sigue sin haber nominación para dejar cierta libertad en cuanto a participación se refiere. Una de las alumnas (L.6) responde con los dos tipos de oraciones que se estudiarán en la unidad. La profesora le felicita y repite la respuesta de la alumna, realizando un comentario metalingüístico antes para indicar que abran el libro por una página determinada para poder seguir su explicación (L. 8-10).

En la línea 11 y 12 se hace patente la **instrucción gramatical abstracta** ya que explica directamente la estructura de las oraciones condicionales con ayuda del libro: “*Very quickly, I am going to explain the structure...*” (L. 10-11). Primero, la profesora lee del libro el uso de la oración condicional tipo 1 (L. 14-15) y más tarde expone de forma técnica su estructura: “*If plus present simple If one clause, one part of the sentence and the second one has will*” (L. 16-17). A partir de la línea 16, la profesora inicia con una instrucción abstracta y prosigue con una **instrucción concreta**, ya que, después de poner ella un ejemplo “*If you study you will pass the exam*” (L. 17-18) pide a las alumnas que produzcan otros ejemplos de oraciones condicionales del tipo 1. Una alumna no

identificada comienza un ejemplo, la profesora le ayuda iniciando la oración y la alumna sigue con el ejemplo aunque de forma errónea. Al instante, la profesora pide una aclaración “*You don’t?*” (L. 22) y de nuevo, toda la clase contesta (L. 23).

Extracto 2: Sesión 1 (L. 89-112):

- P: Ok. Well, now we are going to talk about conditionals girls. Who can tell me what a conditional is? Do you have any idea? When you are talking about something that ...?*  
*As: (Inaudible)*  
*P: There are different types of conditional sentences, there are three. We are going to study two. Let’s see ...*  
5 *An: First conditional and second conditional.*  
*P: Yes very good Ana. Today we are going to study first conditional and second conditional today. They are very simple but it’s good for you to understand them very well so that you can identify them in a text. So don’t close your book and take a look at*  
10 *page 95. It says: unit 3 first conditional. Very quickly, I am going to explain the structure and then we will identify these sentences in the text and will practice talking everybody ok?*  
*As: Ok*  
*P: First conditional: “We use the first conditional to talk about an action or result that will possibly happen in the future if a condition takes place”. Let’s see, we are going to*  
15 *erase the blackboard. If plus present simple If one clause, one part of the sentence and the second one has will. Who can give me an example? If you study you will pass the exam. More examples.*  
*A: If*  
20 *P: If you don’t study*  
*As: You don’t*  
*P: You don’t?*  
*As: Won’t! Will.*

En el extracto 3 de la primera sesión, las alumnas realizan en voz alta y todas juntas una actividad del libro de texto página 33. Las alumnas leen los bocadillos de las imágenes.

La profesora nombra a alumnas para que de manera individual lean en voz alta las opiniones de varios estudiantes (L. 6-12). La maestra a menudo personaliza y pregunta de forma individual “*Do you agree with her?*” (L. 8) y más tarde pregunta a toda la clase si están de acuerdo con tales opiniones: *Who agrees with this one?* (L. 14). Por lo que se realiza una actividad donde una vez más interacciona toda la clase alternando con nominaciones individuales para hacer las lecturas.

Las oraciones no son siempre condicionales. Sin embargo, cuando la oración va a ser condicional avisa a toda la clase para que presten mucha atención a la oración que se leerá a continuación (L. 16-17). Estamos ante una instrucción de tipo **concreta** ya que las alumnas observan la oración de tipo 2 contenida dentro de un ejercicio que se está realizando en clase. Al final del extracto, la profesora hace que las alumnas reflexionen en voz alta sobre la oración presentada en el ejercicio *“Wait a minute, what type of sentence do we find here? The second conditional but in a different order girls”* (L. 19-20) y les da pistas acerca de cómo se ha formulado esta condicional, ya que tiene una estructura atípica *“The second conditional but in a different order, girls”* (L. 19-20).

Extracto 3: Sesión 1 (L. 178-199):

- P: So up to you. You decide, ok girls now, let's go, open the other book, student's book on page 33, this is fun girls, I think you'll like it. Take a look at these teenagers ok? They are talking about school, they are giving their ideas, their....*
- A: Opinions*
- 5 *P: Opinions, sorry thank you. Their opinion about school. And I think you'll agree with them. Ok, who wants to read them? The green bubble. María.*
- Ma: "When I am at school I can't wait to get home".*
- P: Do you agree with her?*
- As: Yes.*
- 10 *P: When I am at school I can't wait to get home. Do you suffer so much at school?*
- As: Yes*
- P: Yes? Ok now, the next one. Anuca.*
- Ac: "I don't mind going to school I love being with my friends".*
- P: I love being with my friends. Who agrees with this one?*
- 15 *As: (Inaudible).*
- P: Ok third one. Elisa. Listen girls, in this one we've got a conditional. Let's see what type of conditional do we have? Elisa, wake up girls ok?*
- El: "I would like school if there weren't any tests and homework".*
- P: Wait a minute, what type of sentence do we find here? The second conditional but*
- 20 *in a different order, girls.*

En el extracto 4 de la sesión 1, la profesora solicita a las alumnas que elaboren sus propias valoraciones acerca del centro escolar utilizando oraciones condicionales del tipo 2. De esta manera también personaliza y hace partícipe a las alumnas expresando sus puntos de vista. En esta ocasión, pide de nuevo colaboración de todas las alumnas dirigiendo la clase como un interlocutor

colectivo. No hay nominación pero contesta una alumna (sin identificar) al tiempo crean la estructura tripartita IRE. La profesora organiza estas actividades o juegos en torno a las actividades para hacer más amenas las clases:

*“Para cada aspecto gramatical intento preparar dos o tres juegos. Jugando aprenden mucho y más a cualquier edad.”*

Durante la actividad se produce una **instrucción correctiva** de tipo fonética (L. 8) y gramatical (L.10). Como se puede apreciar en este extracto, en las sesiones de inglés, hay abundancia de correcciones gramaticales y fonéticas. La profesora suele hacer correcciones explícitas (L. 6) y más tarde les pide que repitan de nuevo toda la oración *“Say it again”* (L. 11).

Extracto 4: Sesión 1 (L. 208-217):

- P: The idea? Ok. Now I want you to give me your opinion about school. Using second conditional sentences. And using.*
- 3     *As: (Inaudible)*
- P: No, no, no but listen. I want you to use your imagination and use second conditional sentences. Example I would love school If we didn't have to study. For example ok? A hypothesis, It's not true that's the second ok? Let's see.*
- 6     *A: I would like school.*
- P: I would (corrección fonética).*
- 9     *A: I would I we are all day playing.*
- P: If we were. It's past simple plus would. You can change the order as you wish but use these*
- 12    *sentences. Ok? Say it again.*

En el extracto 5 de la sesión 1, las alumnas leen en voz alta oraciones del libro de texto (pág. 35) acerca de consejos que se dan sobre comportamientos dentro del centro escolar.

### Cuadro 1b: Lectura del libro de texto página 36

<i>Surviving school!</i>	
Tips to survive school AND get better marks	
SLEEP	
“It’s time to go to sleep, but you still want to play that new computer game. Don’t do it! A tired Year 8 student learns at the level of a Year 6 student”. According to some studies, if students sleep only 15 minutes more a night, their marks will improve by 10 %. So go to sleep and enjoy your dreams.	

En esta actividad, la profesora de nuevo idea una actividad en la que toda la clase pueda intervenir. Las lecturas son individuales y la maestra suele nominar a las alumnas para que lean en voz alta para toda la clase. Las nominaciones, según comenta varían en función de la actividad:

*“Depende del momento, a veces quiero que alguna alumna sienta sensación de triunfo para motivarla o pregunto a propósito a la que veo despistada para hacerle volver.”*

Se aprecia la estructura tripartita (IRE) e **instrucción correctiva** fonética (L. 8). En esta ocasión la profesora no solicita a la alumna que vuelva a repetir la oración con el término corregido.

Extracto 5: Sesión 1 (L. 247-256):

- P: We are going to do some reading now okay?  
As: (Inaudible)  
P: Mariola is going to start reading girls, in these four texts you are going to be given some advice for being as good as possible at school. So they tell you something about the time you need to sleep, what you have to eat, etc. Let’s see, sleep. Mariola.  
5 MI: “It’s time to go to sleep, but you still want to play that new computer game. Don’t do it! A tired year 8 student learns at the level of a year 6 student”.  
P: 6 student (corrección fonética).  
MI: “According to some students...”  
10 P: According to some studies, researches, some people has been investigating, researching (corrección fonética).

En el extracto 6 de la sesión 1, las alumnas leen en voz alta oraciones del libro de texto (pág. 34) y deben decidir si son falsas o verdaderas.

### Cuadro 1c: Actividad 6 del libro de texto página 34

**Are the following sentences true, false or don't the tip say?  
Correct the false sentence.**

1. It's a good idea to play a computer game before bed when you are tired.
2. Computer games improve thinking skills.
3. Most UK students have breakfast.
4. Students do their best work before breakfast.
5. Listening to loud music helps you study for tests.
6. It's a good idea to have someone test you while you're studying for a test.
7. It's helpful to study alone at first and then together with friends.

La profesora nombra solo a quienes deben leer dejando participación voluntaria al resto de la clase para responder a la pregunta que formula después de cada lectura: *"Is it true or false?"* (L. 6) transformando el ejercicio del libro en una actividad donde toda la clase puede participar. Después de cada oración leída y contestada, nombra de nuevo a otra alumna para que repita la oración pero cambiando los tiempos verbales y así formar una oración condicional. En la línea 15 una de las alumnas utiliza el tiempo verbal de manera errónea pasando desapercibido para el resto de participantes.

Existe una **instrucción gramatical concreta** al realizar la práctica de las oraciones condicionales bajo esta forma de ejercicio. La profesora suele partir de un ejercicio del libro o de la gramática pura para inventarse, como en este caso, una actividad para practicar la regla gramatical:

*"Suelo comenzar las unidades con teoría y enseguida vamos a la práctica. Aproximadamente habría en clases un 20% gramática y un 80% práctica."*

Extracto 6: Sesión 1 (L.402-416):

- 3 P: *It's fun and helpful, too. Ok now, can you please go to page 34? Listen, in activity 6 it says: "Are the following sentences true? Correct the false sentences. Let's see: number one is going, we are going to follow the order of the list, number one in the list. Read it and tell me if it's true or not. Number one, activity 6, Ana. Sentence 1.*
- 6 An: *"It's a good idea to play a computer game before bed when you are tired".*
- P: *When you are tired (corrección fonética). Is it true or false?*
- As: *False.*

- 9      *P: OK now I want you to change it into a conditional. If you play... come on! Who wants to do it? Rocío*  
       *Ro: If you play.*  
       *P: Rocío, please, can you shout?*  
12     *Ro: Yes.*  
       *P: Come on, thank you.*  
       *Ro: If you play computer games before bed when you are tired you'll fell asleep.*

En el extracto 7 de la sesión 2, la profesora mediante obtenciones directas y preguntas cortas (L.1-3) realiza una revisión de la formación de las dos condicionales intentando que toda la clase interaccione. La profesora (L. 3) nombra a las alumnas para obtener respuestas, creando de nuevo el patrón IRE. Las preguntas en cadena no ofrecen el tiempo de respuesta necesario para contestar y la profesora recurre a la nominación.

Se percibe una **instrucción descriptiva** ya que la maestra incita a las alumnas a que describan las oraciones condicionales y la diferencia entre los dos tipos (L. 2) y su estructura (L. 4)

Extracto 7: Sesión 2 (L. 16-21):

- P: Ok, what did we see yesterday? Types of conditionals, can you tell me the differences between them? Or something about one of them? Stop, sit down. A: One is for, one is for, one is a (Inaudible)...*  
3      *P: Ok, who knows the first conditional? María*  
       *Ma: Is with if.*  
6      *P: When do we use first conditional?*

En el extracto 8 de la sesión 2, las alumnas realizan todas juntas un ejercicio del cuaderno de actividades, los deberes del día anterior. En el ejercicio deben completar oraciones del primer tipo de condicional.

**Cuadro 1d: Actividad del libro de texto página 36**

1. The students at Jen's school can choose which subject they are going to study during their last lesson today. Complete the sentences below. Use the First conditional.
2. The students .....*won't pay*..... a painting of a beautiful woman unless they go to the Art Room.
3. If Jen and her friends choose geography, they ..... about Africa.
4. The students ..... a film about acting unless they choose the drama lesson.
5. Jen will do judo if she ..... to the gym
6. Jen ..... the guitar if she chooses the music lesson.
7. Jen won't study about circles and triangles if she ..... To the Maths Room.

No hay nominaciones por parte de la maestra y se alterna la participación al unísono de toda la clase junto con la intervención de alumnas sin identificar. La lectura de las respuestas del ejercicio se realiza en voz alta. La lectura en voz alta ofrece ventajas como por ejemplo la posibilidad de corrección fonética por parte de la profesora, como ocurre con bastante frecuencia, pero limita la auto reflexión sobre el propio contenido del texto (Jiménez y Ruiz, 2004) y número de intervenciones que derivan del propio contenido por la falta de reflexión sobre el mismo.

La profesora utiliza la **corrección explícita** (Sheen, 2006) para corregir la intervención de una alumna acerca del tiempo verbal (L. 9) junto con *la reformulación* (Mercer, 2007) para aportar mayor significado a la oración leída (L. 10).

**Extracto 8: Sesión 2 (L. 66-87):**

*P: Yes later, after checking your homework. Page 26 on your workbook. Activity one. Who wants to start? Well in these two activities you only had to use the first conditional. It's the easiest one. Did you find it easy or difficult?*

*As: (Inaudible)*

- 5 *P: Girls. Number one. Did you find it easy?*

*As: Yes.*

*Ld: "If Jen and her friends choose Geography, they will study about Africa".*

*P: Very good, or they will talk about Africa, they will learn about Africa.*



- 10     A: *They would know more.*  
       P: *They will, sorry, they will learn about Africa, for example*  
       A: *They will know.*

En el extracto 9 de la sesión 2, la profesora inventa un juego para practicar la condicional de tipo 2. Una alumna se sitúa en frente de la clase y mediante el uso de este tipo de oraciones, da pistas al resto de compañeras para que adivinen un personaje famoso. Con esta actividad, la profesora, una vez más, incita a que toda la clase participe, ya que quiere que haya una interacción entre las alumnas mediante conversaciones o diálogos, así lo expresa en la entrevista mantenida con ella:

*“Es importante que mantengan una conversación o diálogo, que sepan de lo que se está hablando y contesten en consecuencia, expresando sus opiniones.”*

Se observa una *instrucción concreta e implícita* al presentarse la gramática bajo forma de actividad y al estar implícita en los ejemplos que dan las alumnas acerca de los personajes famosos que el resto de la clase debe adivinar. Las compañeras no solo adivinan el personaje famoso sino que deben reconocer la formación del condicional en el ejemplo de dicha alumna. La profesora hace uso de la **instrucción correctiva** (“*You would be*”) mediante la corrección gramatical explícita (Sheen, 2006) para que se vuelva a formular la oración correctamente (L. 4). También se aprecia una **instrucción autocorrectiva** (L.5), es decir, la alumna participa en su propia corrección y elabora la respuesta correcta por sí misma sin indicación de la profesora “*if you were this person...*”.

#### Extracto 9: Sesión 2 (L. 317-323)

- P: *Bea is going to give clues to everybody you sit down and the first one to guess it will come here Ok? If you were this famous person you would...*  
3     Be: *If you will be this person you, you would a very famous actor.*  
       P: *You would be*  
       Be: *You would be a very famous actor, if you were this person you would participate in*  
6     *the film **Piratas del Caribe**.*

En el extracto 10 de la sesión 3, las alumnas realizan un ejercicio del libro de texto; leen en voz alta las oraciones y deben formar condicionales de tipo 1 conjugando correctamente los verbos entre paréntesis. Las alumnas tienen que copiar las frases en sus cuadernos (L. 6-7).

**Cuadro 1e: Actividad 2 del libro de texto página 36**

Copy and complete the teacher's comments with the verbs in brackets. Use the First conditional. Which subject does each teacher teach?

1. You will get 100% in the quiz if you ..... (know) the capital cities of all the countries in Africa.
2. If we have time at the end of the lesson, I ..... (read) the first chapter of *Oliver Twist* to you.
3. You ..... (not do) well in your test about the Industrial Revolution unless you read Unit 5 of your textbook.
4. When you ..... (come) to class tomorrow, we'll each paint a big bowl of colourful fruit.
5. When you put some of this liquid on that special paper, the paper ..... (change) its colour.

Se observa de nuevo un ejercicio de clase donde la profesora promueve la participación de toda la clase. Una de las estrategias que utiliza la profesora es la llamada por Mercer “frase del tipo nosotros” representando una experiencia pasada como relevante y la maestra se incluye como parte de esta experiencia. Al utilizar la expresión “nosotros” (L. 2), la docente recalca que hubo una experiencia en común significativa, un conocimiento y una comprensión compartida. Esta estrategia aporta seguridad y confianza para que las alumnas trabajen en un contexto conocido e incrementen la participación.

Se alterna la nominación de las alumnas con la libre participación. Cuando la profesora deja tiempo de reacción después de su discurso en forma de puntos suspensivos (L. 13) para que contesten las alumnas, suele haber una intervención de toda la clase. Sin embargo, cuando es la maestra la que lee la

oración del ejercicio (L. 11-13); las alumnas solo contestan una palabra sin elaborar y repetir la oración completa.

La **instrucción de la gramática** se presenta **concreta**, es decir que aparece bajo la forma de ejercicios que las alumnas deben completar con uno o dos verbos en los tiempos verbales necesarios para formar oraciones condicionales de tipo 1.

Extracto 10: Sesión 3 (L. 16-30):

- A: *What book?*  
P: *The students' book, good question. Page 36, activity 2. Girls, now we are going to practice the first conditional one more time, ok Cristina? First conditional. Yes?*  
A: *Mmmh...*  
5 P: *Not all of them, as soon as I have them all I'll give them out Ok? Thank you. The vocabulary tests silence. Number 1, so you have to copy and complete the comments with the verbs in brackets. Number 1, Carlota. Ok, you will get 100% in the quiz if you ... the capital cities of all the countries in Africa. Come on girls, you will get 100% in the quiz if you?*  
10 Cr: *Know*  
P: *If you know, present simple, something will happen ok? We are first conditional, only first conditional, girls, it's too easy, wake up. Number 2 if we have time at the end of the lesson, I...*  
As: *Will read.*

En el extracto 11 de la sesión 3, Las alumnas deben practicar la oración condicional de tipo 2 a partir de un ejercicio del libro, uniendo las dos partes de la oración condicional tipo 2 separada para dar sentido tanto a la forma como al contenido de la propia oración.

#### Cuadro 1f: Actividad del libro de texto página 37

Match A and B to form sentences in the Second Conditional.

- |    |  |
|----|--|
| 1. | I would like my P. E. lessons              |
| 2. | If school started at 10 o'clock,           |
| 3. | I would paint all day                      |
| 4. | I wouldn't use notebooks at all            |
| 5. | If we lifted weights in PE,                |
|    |  |
| a. | I would never be late.                     |
| b. | If I had the free time.                    |
| c. | I would be the best student in class.      |
| d. | If we didn't run long distances.           |
| e. | If my parents bought me a laptop computer. |

La profesora a partir de un ejercicio que más tarde tendrán que realizar de forma individual (L. 4-5), genera una actividad para que todas las alumnas participen. Esta vez, hay un número mayor de nominaciones que en ejercicios anteriores.

Las alumnas deben practicar la oración condicional de tipo 2 a partir de un ejercicio del libro. Hay una **instrucción implícita** ya que es el propio ejercicio el que contiene los tiempos verbales propios de la oración condicional y también es **concreta** porque se da a través de un ejercicio de clase.

En su discurso, la profesora utiliza la *repetición* para dar su aprobación a las alumnas que unen de forma correcta las dos partes de la oración condicional. La maestra repite toda la condicional (L. 10) o una parte de la misma (L. 13) y añade comentarios como “*Very good*” para transmitir a las alumnas seguridad.

Extracto 11: Sesión 3 (L. 70-83):

- P: That is something that wasn't true. Now, let's continue with the second conditionals. Ready? Yes? Girls, remember if you have any doubt please, ask. Go to page 37 please. Let's see, here on this page we've got several activities to practice the second conditional. And then we'll do an activity, number 12, that you are going to do individually later on, ok? And we'll check it in class, it's something quite interesting.*
- 5 *Activity 7, we are going to start with 7: Match A and B to form sentences in the second conditional. Ok? Remember hypothesis or advice. Who wants to start? It's very easy, they give you the two parts, you just have to match them. Claudia.*
- Cl: "I would like my PE lessons if we didn't run long distances."*
- 10 *P: Ok, I would like my PE lessons if we didn't run long distances. Very good.*
- Blanca, number 2*
- Bl: "If school started at 10 o'clock, I would never be late."*
- P: I would never be late, very good.*

En el siguiente extracto 12 de la sesión 3, las alumnas deben realizar unos ejercicios del libro en clase de forma individual (L.1), de esta forma adelantan deberes para el día siguiente (ejercicios 9, 10 y 11). Pero antes de realizar esta actividad, la profesora realiza otra del libro (actividad de vocabulario nº1 pág.39). Ésta se basa en contestar las definiciones del libro planteadas por la profesora para que las alumnas den al unísono las respuestas correctas.

### Cuadro 1g: Actividad 1 de vocabulario del libro de texto página 39

Vocabulary. Read the descriptions. Complete the words in your notebook.

1. You use this book in geography lessons. a ... ..
2. The opposite of *narrow*. w ... ..
3. This reptile hasn't got hands or legs. s ... ..
4. In this lesson, you can learn about liquids, solids and gases. c ... ..  
... ..
5. You can find the meanings of words in this book.  
d ... ..

La profesora repite la respuesta de las alumnas para mostrar su aprobación configurando el patrón *IRF*. El objetivo de este ejercicio es crear una actividad en la que toda la clase participe y trabajar palabras de vocabulario que aparecen en la unidad de las oraciones condicionales relacionadas con el colegio, los adolescentes, las asignaturas del colegio...

En la tercera definición o adivinanza (L. 10), se realiza una **instrucción correctiva fonética** por parte de la profesora (/sneɪk/: L.14) durante la actividad formando el llamado andamiaje en torno a este término.

Extracto 12: Sesión 3 (L.189-205):

- 5 *P: We would be stronger, much stronger. Good girls, well, later on I'll give you some minutes to do activities 9, 10 and 11 in class so that if you do it in class you don't have homework, ok? But before, listen. Can you please go to page 39; we are going to do some vocabulary, related to this unit. 39, vocabulary. Ok, girls, ready? Activity, one minute. Come on, the minute starts now 1, 2, 3. Come on! Activity 1 Page 39. Number one: You use this book in geography lessons, it's an...*  
*As: Atlas*  
*P: Atlas, very good. Number 2: the opposite of narrow is?*  
*As: Wide*  
10 *P: Wide, ok? 3 This reptile hasn't got hands or legs.*  
*As: Snake/ "esnake"*  
*P: Who said "esnake"? How do you say it?*  
*As: Snake*  
*P: "Sssnake, ssnake" Number 4, in this lesson you can learn about liquid, solids and*  
15 *gases, this is...*  
*As: Chemistry.*

En el extracto 13 de la sesión 3, las alumnas leen en voz baja ciertos consejos

del libro acerca de la vida escolar y después los escuchan de un CD.

**Cuadro 1h: Lectura del libro de texto *Tips to survive school* página 35**

<p style="text-align: center;">Tips to survive school and get better marks.</p> <p><b>SLEEP</b> It's time to go to sleep, but you still want to play that new computer game. Don't do it! A tired Year 8 student learns at the level of a Year 6 student. According to some studies, if students sleep only 15 minutes more a night, their marks improve by 10%. So go to sleep and enjoy your dreams....</p>
---

Deben decidir mediante la discusión cuáles de ellos pueden ayudarlas y por qué "*Which ones do you think can help you? Why?*". La discusión de la actividad se realiza en voz alta e interacciona toda a clase sin que haya nominaciones.

**Cuadro 1i: Actividad 5 del libro de texto página 35**

<p style="text-align: center;">Reading tips 5. Read the tips. Which ones do you think can help you? Why?</p>
--

Al ser una actividad en donde se ve y se oye un diálogo que contiene oraciones condicionales se puede hablar de **instrucción implícita**. Al comentar entre las alumnas las oraciones escuchadas también resulta una **instrucción concreta**, por estar la gramática contenida en un ejercicio de clase.

La profesora hace uso de las *obtenciones directas* (L. 7) para conseguir que las alumnas den la información necesaria haciendo que la discusión o el diálogo se reduzca a respuestas simples en lugar de extensas por parte de las alumnas. También completa la oración iniciada por la alumna (L.9) añadiendo significado a la respuesta dada por ésta, creando la estructura tripartita IRE.

Extracto 13: Sesión 3 (L. 378-396):

- 3 P: Yes, that's good. Ok, now 5. Read the tips, which one do you think can help you? Why? Play it again we are going to listen number 5 ok? Activity . Surviving school. Page 35... (Se oye la grabación)...
- A: If you.... Eh you have to.
- P: One moment, raise your hand. Louder please

- 6    *A: If you have breakfast you ....*  
      *P: You will not be...*  
      *A: Hungry*  
9    *P: And you will be happier because eating makes you happy.*

En el extracto 14 de la sesión 5, la profesora les devuelve unos exámenes realizados unos días antes sobre las condicionales. El examen constaba de 4 ejercicios. El primero de ellos se completaba la oración conjugando el tiempo verbal entre paréntesis. En el segundo, las alumnas debían escoger uno de los dos verbos señalados para completar oraciones condicionales del tipo 2. En la tercera actividad, había que ordenar las oraciones para que resultaran condicionales y la última actividad se basaba en escoger verbos de un recuadro y hacerlos corresponder con su correspondiente oración a la vez que se conjugaban los verbos de forma correcta.

La profesora nombra alumna a alumna y se van acercando conforme oyen su nombre y recogen su examen. En el extracto 12 y 13 la profesora se dirige a toda la clase con intención de que intervengan todas ellas en grupo preguntando explícitamente sobre la formación de la oración condicional del tipo 1 y unos ejemplos. La profesora una vez más intenta que intervengan todas ya que cree que es un punto fundamental en la instrucción, así lo hacía saber en la entrevista:

*“Les pregunto sin parar. Intento hacer que hablen ellas más que yo.”*

Tanto en el extracto 14 como en el 15, se observa una **instrucción descriptiva** en la que pregunta directamente a las alumnas acerca de la formación de la oración condicional (Extracto14, L. 4) y combina esta instrucción con la **concreta** al pedirles también que elaboren ejemplos para que la clase observe y aplique la oración condicional tipo 1 (Extracto14, L. 7).

Extracto 14: Sesión 5 (L.4-24):

- P: But I'm going to hand your tests out and we're going to take a look at them to see sentence by sentence how you should have answered them and you're going to copy the exam again on your copybooks...* (La profesora nombra a las alumnas)...
- 5 *Everybody, can you please tell me how to form a conditional sentence, first conditional everybody?*
- As: If plus present simple plus will or won't.*
- P: Okay, give me an example.*

Extracto 15: Sesión 5 (L. 175 - 185):

- P: I'm going to ask you at random examples or structure and I want you to answer like this (snaps fingers) Okay? If you didn't study at home you can study here. Okay, yes? Ready? So don't say no, Ana, yes? Ready? Like a game, ready steady, go! First conditional structure.*
- 5 *A: If plus present simple plus will or won't.*
- P: Very good, you can just say future. Example First Conditional, quickly, anyone, come on, María!*
- Ma: If you study more you will pass the exam.*
- P: Second conditional structure*
- 10 *A: If plus past simple plus would or wouldn't.*

En extracto 16 de la sesión 6, las alumnas observan unas imágenes del libro (pág. 47) y deben comentar en voz alta lo que estas imágenes tienen en común.

Entre las imágenes se encuentran la cúpula: “*Dome of the Rock*”, un buda dorado, la máscara de Tutankamón, la sirena de Marc Quinn y la copa del mundial de fútbol. Como se observa, la profesora utiliza con frecuencia el libro de texto así lo expresa en la entrevista:

*“El libro de texto es muy importante, aunque no imprescindible, y ocupa un 50% en las clases, en ocasiones algo más porque es muy bueno y “les tira de la lengua”.*

La instrucción gramatical relacionada con estas últimas sesiones está basada en las oraciones comparativas y superlativas y en la adecuada utilización de los adjetivos para formar estas oraciones. Esta actividad solo tiene el propósito de que las alumnas identifiquen el mayor número de adjetivos en relación al mundo egipcio mediante la observación de imágenes del libro.



Esta actividad aparentemente sin implicaciones gramaticales suscita un gran número de intervenciones por parte de toda la clase y se percibe un alto grado de motivación al no constatarse pausas largas entre las intervenciones. Si bien es cierto, las intervenciones de la profesora son mucho más duraderas. Utiliza preguntas abiertas (L.2) para que todas las alumnas participen, algo que deja patente en la entrevista:

*“Les hago participar constantemente. Además aprovecho cuando hay temas que les interesan y las veo motivadas para incrementar su producción induciendo curiosidad.”*

El contexto en el que se impregna la gramática, el mundo egipcio, junto con las oraciones comparativas y superlativas, suscita negociación de significado (L.6-9) y hace patente la **instrucción gramatical implícita** ya que la profesora incorpora la formación del superlativo (L. 6) en su discurso para mostrar al resto de la clase sin preguntar ninguna regla gramatical de forma explícita.

Extracto 16: Sesión 6 (L.88-89):

- P: Silence, Okay girls page forty seven, take a look at these pictures, what do they have in common? Raise your hands... Ana.
- An: They are made of gold?
- 5 P: All this objects, statues, monuments are made of gold. Or at least they seem to be made of gold. They can be golden and not be made of gold. Let's see. Which of this objects you can see in the pictures do you think it's the oldest? Excuse me... raise your hands... Silence... Ana.
- An: Tutankhamen mask?
- 10 P: Tutankhamen mask, all right! That is the oldest one of all. And, later I'll tell you something that I discovered yesterday that I didn't know. Can you see the statue of this woman that's in the middle? Can you see who the woman is?
- A: It's a siren.

En el extracto 17 de la sesión 6, la profesora nombra a las alumnas para que lean de nuevo en voz alta del libro y después decidir si éstas son verdaderas o falsas de acuerdo con las imágenes descritas en la actividad anterior. La profesora cree que es importante que lean en voz alta:

*“Les hago leer del libro a diario porque creo que es importante. Además se suelen llevar el libro a casa para estudiar y hacer deberes.”*

Gracias al mundo egipcio, es decir al contexto que rodea la instrucción gramatical, la profesora hace uso de la negociación de significado (“knowledge”: L.3). También se percibe una **instrucción correctiva gramatical** (*wore* en lugar de *were*: L. 8 y 9) y **fonética** (*ancient*: L.12) procurando que las alumnas repitan de nuevo la oración completa y creando la patrón IRE.

Extracto 17: Sesión 6 (L. 116-128):

- P: Let's see how many things you know about Egyptians. We are going to try to answer these questions. Test your knowledge. Does everybody know what "knowledge" means? It is wisdom; so for example, if Carlota, you are very good at math, I can say that your knowledge at math is fantastic. Okay? If you're very good at*
- 5 *Natural Science, you can say that your knowledge at Natural Science is very good. So, we have to say whether these sentences are true or false. Rocío, silent. Cristina do you want to read number one please?*
- Cr: "The Ancient Egyptians were."*
- P: Whoa! Do you want to hear it? Will it be better? The ancient Egyptians wore soft*
- 10 *light clothes because the weather was so hot. Say it again Cristina.*
- Cr: "The Ancient Egyptians"*
- P: Ancient (corrección fonética).*

En el extracto 18 de la sesión 6, la profesora intenta rescatar los conocimientos que las alumnas ya poseen acerca de la formación de las oraciones comparativas. Se utilizan obtenciones directas y preguntas semi-abiertas para que intervenga y participe toda la clase, aunque las intervenciones de la profesora son prolongadas. La maestra hace uso de unos adjetivos contenidos en un ejercicio del libro para que recuerden la transformación que sufren los adjetivos al formar oraciones comparativas y superlativas.

La profesora hace uso de la **instrucción prescriptiva** ya que increpa a las alumnas para que hablen sobre las oraciones comparativas, los tipos de adjetivos que hay, la longitud de los mismos... El tiempo necesario de respuesta o reacción para que las alumnas respondan a dichas preguntas es escaso y el discurso se percibe como un monólogo más que un diálogo.

Extracto 18: Sesión 6 (L. 279-289):

- P: Who remembers the rules we follow to write a comparative sentence?*
- How can an adjective be? Listen, pay a lot of attention now, and see if you can catch all the information now. It's very simple. Open up your mind, try to pay attention. Listen*

- 5        *to my question. How many types of adjectives do we have? We can classify adjectives in two groups, long adjectives or short adjectives. Notice the difference between tall and expensive.*  
A: *Or unattractive.*  
P: *Excuse me, yes, that's another example. But listen... One second, or elegant, for example is longer. Or interesting is long, isn't it? Do you remember when we had a*  
10       *short adjective; can you think of a comparative sentence? With the adjective tall for example...*

En el extracto 19 de la sesión número 6, la profesora explica mediante la **instrucción abstracta** y **monólogo** la formación de oraciones comparativas con adjetivos “cortos y largos”. Expone del mismo modo razones de por qué existe la transformación del adjetivo “corto” y la simple añadidura de “more” seguido por “than” en las oraciones comparativas cuando el adjetivo es “largo”.

Durante y después de la explicación, la profesora formula preguntas para hacer del monólogo un diálogo donde todas las alumnas puedan participar; sin embargo, la docente es la que responde a estas preguntas elaboradas por ella para proseguir con la instrucción (L. 1-7).

Extracto 19: Sesión 6 (L. 292-308):

- P: *Listen, girls, the adjective tall is short, isn't it? Is there any problem if I add the termination “-er” to create a comparative? Can we pronounce it easy? Okay, as the comparative is short we add a final “-er”. What happens if instead of tall I add the adjective “interesting”? What happens if I add the final “-er” to interesting? Try to*  
5       *pronounce it, doesn't it sound horrible? Doesn't it become too long? So instead of adding two letters and making it longer, Marta, before the adjective we write more followed then by “than”. So this is very important. Is it clear girls? Knowing this, if we look at the vocabulary we have in this unit and talking about the pictures, can you please tell me comparative sentence, using the adjectives in blue we've got in the text*  
10       *and giving me your opinions about Egyptians, because as you can see they say that men thought that if they wore makeup in their eyes they were very attractive, and then you can say a sentence like this: I think that a man with no makeup on his eyes is more attractive than a man with makeup. Sorry less, I forgot to tell you that instead of saying more we can say less. Okay? Yes? Hello María, good morning. Okay girls, who wants to give some examples with long adjectives? Okay girls, who wants to give*  
15       *some examples with long adjectives? Come on! Girls?*

En el extracto 20 de la sesión 7, las alumnas realizan una corrección oral de unos ejercicios del libro (pág. 33). La actividad está pensada para que toda la clase intervenga de forma voluntaria. Las alumnas levantan la mano (L. 7) y ofrecen al resto de la clase su oración comparativa acerca de unos pendientes

que han de comparar haciendo uso de diversos adjetivos.

**Cuadro 1j: Actividad 1 del libro de texto página 33**

1. Look at the earrings and write the correct adjectives under each picture.

*Light-ordinary-elaborate-unusual-cheap-plain-expensive*

*(Aparecen aquí dos imágenes: una con unos pendientes por valor de 500€ y la segunda con otros por valor de 5€).*

Hay una **instrucción gramatical implícita** en los ejemplos de las alumnas y **concreta** ya que los ejemplos se construyen alrededor de un ejercicio del libro. La profesora negocia los significados de adjetivos como “light” (L. 12 y 13) haciendo más comprensible el significado de los mismos. El objetivo sigue siendo el de ofrecer a las alumnas las herramientas léxicas necesarias (en este caso bagaje de adjetivos) para poderlas utilizar más tarde y practicar las oraciones comparativas y superlativas.

Extracto 20: Sesión 7 (L. 7-22):

- P: Okay, well first of all we're going to correct your homework. Did you find it easy or difficult? Extremely easy. Let me see your book. Page 33 activity one. You have to describe these two earrings; can you see the two pair of earrings? They're completely different. Can you please tell me the adjectives you used to describe the first ones?
- 5     Excuse me, Claudia
- Cl: I...
- P: Okay, before rising your hand you should know what you want to tell so that we don't have to wait for ages, huh, Teresa.
- Te: Look at the earrings and write a comment describing them under each picture.
- 10    P: Okay, earrings.
- Te: They are light, elaborate and expensive.
- P: Do you think they're light? Light is the opposite of heavy. . I think the light ones are the other ones. Let's see, because instead of light we could see elaborate and unusual. It could be light, sometimes you wear this kind of earrings and they're not
- 15    heavy.

En el extracto 21 de la sesión 7, las alumnas corrigen una actividad del libro de comprensión lectora. La lectura se realizó individualmente en silencio momentos antes. Mediante el *scanning* (Jiménez y Ruiz, 2004) la profesora pretende ahondar en el vocabulario de la unidad e incrementar la participación

de las alumnas animando a que lean en voz alta las preguntas que propone el libro acerca de la lectura. Durante todo el extracto está presente el diálogo triádico con evaluación positiva por parte de la profesora (IRE). También está presente la negociación de significado, en este caso del verbo “*suggest*” (L. 6-8).

Extracto 21: Sesión 7 (L. 157-170):

- P: Okay. Let's see questions, activity two number one. Who wants to read the question? Pilar?*  
*Pi: "Who didn't like the museum tour?"*  
*As: Alex*  
5 *P: Alex, good. Number two. Carlota. Don't worry read the question, please.*  
*Ct: "Who suggests going into the museum shop?"*  
*A: What is suggests?*  
*P: The person who says "why don't we go...", "let's go..." is the person who invites to do something. Okay? Yes? Let's continue. So who suggests going into the museum*  
10 *shop?*  
*As: Oliver.*  
*P: Oliver, very good girls. Number three. Elena.*  
*En: "Who believed in scarab gods?" Egyptians.*  
*P: Egyptians. Four, María, read the question please.*

En el extracto 22 de la última sesión, las alumnas realizan una revisión gramatical acerca de la formación de oraciones comparativas y superlativas. La profesora utiliza preguntas cortas para obtener de las alumnas respuestas rápidas (L. 3, 5). No hay nominaciones sino que las alumnas van contestando de manera voluntaria y en general contestan todas juntas al unísono. Las preguntas (L.3, 5, 8) son generalmente cerradas lo que genera participación por parte de las alumnas pero con una producción limitada, cuya respuesta se basa en la repetición de una parte de la pregunta de la profesora (L. 4).

En el extracto predomina la **instrucción descriptiva** ya que la profesora redonda esfuerzos para incitar a que sean las alumnas las que describan las reglas gramaticales en la formación de adjetivos en oraciones comparativas (L. 8-10).

Extracto 22: Sesión 8 (L. 4-19):

- P: Have you got any doubts on comparatives, superlatives? Before we start let's remember, if we are comparing two objects, people, animals, what do we use, comparatives or superlatives?*
- As: Comparatives*
- 5 *P: And if we talk about more than two?*
- As: Superlatives.*
- P: Okay, there are two types of adjectives, some of them are long and some of them are short. If the adjective is short, what happens to it? If the adjective is short, Lourdes.*
- 10 *Ld: You add a final "-er"*
- P: Yes, what happens if the adjective is short, it's not a long adjective, what's the difference between interesting and tall? How do you form the comparative form with the adjective, do you have to add something at the end or put something before?*
- Ld: Uh...*
- 15 *P: Someone who knows?*

En el extracto 23 de la sesión 8, las alumnas realizan oralmente un ejercicio del libro en el que tendrán que cambiar las oraciones superlativas por oraciones comparativas y las comparativas transformarlas en superlativas en función del contexto para que el texto tenga sentido. En principio la profesora nombra a las alumnas para que lean y respondan de manera individual, pero más tarde, debido al error cometido por una de ellas, deja de nominar y promueve la participación de toda la clase sin nominaciones.

La **instrucción** a pesar de ser **concreta** por estar contenida en un ejercicio de clase también es **correctiva**. Una de las alumnas nominadas no termina de generar la respuesta cuando recibe la interrupción por parte de la maestra corrigiendo la oración (L. 11). Para evitar incrementar el número de errores cambia la táctica de interacción. En lugar de nominación individual, toda la clase responde al unísono.

Extracto 23: Sesión 8 (L. 34-44):

- P: Activity four, in this one we need to change the end of possibilities, superlatives and comparatives. With this we'll learn to know when we need to use a comparative and when we need to use a superlative. We're going to do it orally. Who wants to read it?*
- 3 *Lola.*
- Lo: [hums]*
- 6 *P: Can you please speak a little bit louder?*
- Lo: "Some people like jewelry because it's beautiful, but sometimes the history of jewelry is the most..."*
- 9 *P: No, wait a minute, think a little bit. When I say three, everybody answers at the*

*same time, okay? This or this, there are two options. One, two, three.  
As: More interesting than...*

En el extracto 24 de la última sesión, las alumnas corrigen oralmente un ejercicio referente a la comparación de tres collares. Las alumnas deben utilizar el comparativo de igualdad. La actividad es ideada para que toda la clase intervenga ofreciendo al resto la elaboración de sus oraciones comparativas pero esta vez, es la profesora la que nombra a determinadas alumnas. Tal y como comenta en la entrevista, la maestra quiere que todas ellas participen *“intento que todas sin excepción participen y se vayan a casa sin ninguna duda sobre lo que hayamos visto.”*

### Cuadro 1k: Actividad 5 del libro de texto página 33

5. Compare three necklaces. Use (not) as...as and the adjectives below. How many sentences can you write in five minutes? Expensive-heavy-old-elaborate				
	Made in	Weight	Style	Price
Zania	1999	200 grams	Plain	£100
Sahara	1999	400 grams	Elaborate	£300
Manda	1888	200 grams	elaborate	£300

The Sahara isn't as old as the Manda.

La **instrucción** es **implícita** al verse reflejada la formación de comparativas en oraciones elaboradas por las propias alumnas y **concreta** al generarse estas oraciones a partir de un ejercicio del libro. La docente utiliza la *petición de aclaración* (L.9: “perdón”) para que una de las alumnas repita la oración que ha formulado de manera errónea haciendo patente la instrucción gramatical de los tiempos verbales (L. 8 y 10).

Extracto 24: Sesión 8 (L. 96-106):

- 3 *P: Can you listen girls, we are going to read the sentences but you need to pay a lot of attention so we don't repeat them, okay? Yes or not? If you repeat the sentence the police will draw...no no, just pay attention. Well, ready, steady, go! María, louder.  
Ma: The Sonia is as old as the Sahara.*

- 6 P: Sonia is as old as the Sahara necklace. Very good, try not to repeat girls.  
A: The Sahara is as expensive as the Mandan.  
P: Very good, María  
Ma: Sonia isn't as elaborated as the Sahara.
- 9 P: Sorry?  
Ma: Sonia is as elaborated as the Sahara.

En el extracto 25 de la sesión 8, las alumnas tienen que realizar un ejercicio del libro de manera oral. Más tarde, tendrán que rehacerlo en sus casas de forma individual y por escrito (L. 2). Las alumnas deberán completar con “too” o “not enough” las oraciones del ejercicio del libro.

### Cuadro 11: Actividad 6 del libro de texto página 34

**6. Copy and complete the sentences with too... or (not)... enough and the adjectives in brackets.**

1. We can't go swimming today. It's ..... (cold).
2. Be careful! It's ..... (strong). It's going to break.
3. These earrings are .... (cheap). They only cost £30. I'll get them.
4. This hat is ..... (ordinary). I want to get an unusual hat.
5. This bed is ..... (soft) for me. I don't want a hard bed!

La profesora expone a través de una **instrucción explícita** la formación de “too” y **concreta** esta instrucción mediante ejemplos para que las alumnas comprendan el significado, la diferencia y la utilización de “too” y “enough” (L. 4-5) predominando la instrucción en forma de **monólogo**.

Extracto 25: Sesión 8 (L. 133-142):

- 3 P: Good, let's continue with the next activity. Activity six, Cristina. We are going to do it all together, quickly and for homework you'll write it on your copybooks. But now orally, copy and complete the sentences with, now we change the structure girls, with “too” with double “o” she's too tall for me, yes? Or “I can't buy that one, it's too expensive for me, I don't have enough money”. Okay? Too with double “O”, does everybody know the meaning? Too expensive, You're too old to go to a party, or you're too little to go to the disco. Activity six, very simple, copy the sentences with too or not. “Not enough, you're not tall enough, you're not fat enough, you're not intelligent enough to understand this activity” of course you are.
- 6
- 9

En este último extracto de la sesión 8, se aprecia un andamiaje entre la



profesora y las alumnas durante una actividad en las que participan todas alternando la nominación con la participación voluntaria. Las alumnas completan un ejercicio de forma oral haciendo uso de las oraciones comparativas y superlativas.

En el ejercicio se deberá completar con el comparativo de inferioridad o el superlativo. Es una **instrucción concreta** al observarse la formación de las oraciones comparativas en los ejemplos del ejercicio pero hay **instrucción prescriptiva** ya que la profesora expone de forma explícita el uso de la oración comparativa (L. 11-12).

Extracto 26: Sesión 8 (L. 207-218):

- Ly: *This painting is less boring than ...* (pausa larga).  
3 P: *Listen, one moment, Lydia before you continue. Notice girls that this is a comparison and this is a superlative, remember we can say more or less than and the most or the least whatever. Yes? So now, try.*  
Ly: *This painting is the least colorful painting.*  
6 P: *Number three.*  
A: *One question please, the "less" is least or less?*  
P: *The least, look at the spelling. Okay, we're going to listen to it in a minute. But it has*  
9 *a final "-st" you need to pronounce. Number three, María*  
Ma: *I think is less boring than.*  
P: *Can you notice girls than when they give you two things it's already a comparison.*  
12 Yeeesss? Now, four. Pilar  
Pi: *The sky is less higher than it was yesterday.*  
P: *Very good.*

### 5.1.2 Actividades tipo C de Hatch.

En el extracto 27 de la sesión 1, las alumnas están a punto de finalizar la clase y la profesora utiliza los últimos minutos para que inicien los deberes del día siguiente. Las niñas realizan de manera individual los ejercicios del libro acerca del primer condicional. Las alumnas deben completar el segundo verbo entre paréntesis de las oraciones condicionales dadas en el cuaderno de actividades (pág. 26). Según explica la profesora:

*"Las actividades del cuaderno son muy buenas para la adquisición de vocabulario entre otras cosas, por lo que suelo hacer bastante uso de él".*

**Cuadro 1m: Actividad 1 y 2 del libro de texto *First Conditional, Second Conditional* página 26**

1. **The students at Jen's school can choose which subject they are going to study during their last lesson today. Complete the sentences below. Use the First Conditional.**
  1. The students won't paint a painting of a beautiful woman unless they go to the Art Room.
  2. If Jen and her friends choose geography, they.....about Africa.
  3. The students.....a film about acting unless they choose the drama lesson.
  4. Jen will do judo if she.....to the gym.
  5. Jen .....the guitar if she chooses the music lesson.
  6. Jen won't study about circles and triangles if she .....to the Maths Room.
2. **Write the rules at Kingston School. Use the phrases below and the First Conditional.**
  1. If a student arrive late/ the student stay after school.
  2. The teacher give students more homework/ if they not listen in class.
  3. The teacher send students outside/ when they talk during the lesson.
  4. If a student not pass a test/ the student take it a second time.
  5. Unless students wear trainers/ they not participate in the sports lesson.

Se observa una **instrucción abstracta** al escribir la profesora la estructura del condicional tipo 1 en la pizarra. La clase permanece en silencio hasta que oigan el timbre para salir al patio.

Extracto 27: Sesión 1 (L.522-530):

- P: Listen girls, you have time to do it here in class. Listen. Open your workbook on page 26.
- 3 As: (Inaudible)
- P: Activities 1 and 2 by now and depending, according to your volume, if you are talking or not, if you are quiet, only 1 and 2, if you are talking we'll continue with 4 and 5 ok? Yes?
- 6 As: OK
- P: So number 1 and 2, very quickly. 1 and 2 are only about the first conditional, the easiest one; you've got the structure on the blackboard.
- 9

En el siguiente extracto número 28 de la sesión 3, las alumnas deben completar de manera individual oraciones del libro para formar oraciones condicionales del tipo 1 o 2 y completarlas con los verbos correspondientes.

### Cuadro 1n: Actividad 12 del libro de texto *The Ride to School*

(Se observa una imagen en la que aparece una niña con una tirolina)

**12. Complete the text with the verbs in brackets. Use the First or Second Conditional.**

How are you getting to school tomorrow? If you ..... (live) far from school, you will probably take a bus or a train. Maybe your parents ..... (drive) you if you ask them nicely. But if you lived in the village of Los Pinos in Colombia, you ..... (not have) any of these choices. If you ..... (want) to get to school, you would ride a zip line. A zip line? When most people .... (feel) like riding a zip line, they'll probably visit a park. But for the people of Los Pinos, zip lines are much more than a fun ride. Their village is on a high mountain, and zip lines are their only fast form of transport to the nearest town. If they ... (not have) them, it would take several hours for children to go to school. So what about the very young children- can they ride a zip line? No, but if they ..... (not mind) being inside a bag, their brothers or sisters will take them along for the ride.

Se genera un diálogo en torno a la actividad pero basado en un discurso regulador, es decir, discurso no perteneciente al contenido o instrucción como “¿Qué es lo que hay que hacer?” (L. 5), “escribid flojito en los libros” (L. 9) o “parad de hablar” (L. 13).

La **instrucción es concreta** ya que se construye en torno a un ejercicio en el que tendrán que identificar uno de los tiempos verbales de la oración para determinar qué tipo de condicional es.

Extracto 28: Sesión 3 (L. 100-113):

- P: Great, good. Ok, great. Now I want you to do activity 12. Complete the text with the verbs in brackets. Use first conditional or second conditional. Girls, it's becoming harder. Now you need to decide which one to use, the first or the second. Can you do it now? I give you 3 minutes, no more. 3 minutes.
- 5 A: What do we have to do?
- P: Activity 12, “the ride to school” Can you take a look at the picture? It's funny. Read it and decide which is the tense you need to use in each gap. They give you the verbs. (Ruido de fondo)
- P: Silence. Lydia. You can use the pencil and write very softly on your book. So that
- 10 you don't have to copy it on your notebook. Who's talking? Bea. Ok, have you finished?
- As: No
- P: Stop talking.

En el extracto 29 de la tercera sesión, las alumnas se disponen a realizar una actividad de comprensión auditiva del libro. Las niñas deben abrir los libros en la página 33 y contestar unas preguntas al finalizar el audio. En la Cuadro 1o

aparece un horario de lunes a viernes con las horas dedicadas a cada una de las asignaturas.

**Cuadro 1o. Horario ficticio de los personajes del libro de texto página 37**

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9.00-9.45	Physics	English	Maths	English	Biology
9.45-10.30	English	ICT	maths	Geography	Literatura
10.45-11.30	Maths	art	Chemistry	physics	ICT
11.30-12.15	French	Home economics	History	chemistry	English
1.15-2.00	History	French	French	maths	French
2.00-2.45	Literature	music	PE	History	Drama
2.45-3.30	ICT	geography	biology	PE	Business studies

Esta actividad se realiza de forma individual sin intervención de la profesora. Esto suele suceder porque las alumnas en mayo se enfrentan a un examen de Cambridge (examen externo al centro) en el que hay un ejercicio de comprensión auditiva y la profesora intenta acostumbrar a sus alumnas a enfrentarse a este tipo de ejercicios a lo largo del año. Mientras la maestra prepara el equipo de música e inserta el CD insiste en que las alumnas realicen de forma individual las actividades de la página 37 (L.3).

A pesar de haber una interacción entre la profesora y las alumnas ésta está basada en el discurso regulador, es decir, en un discurso no perteneciente al contenido de la unidad y que no lleva implícita instrucción gramatical alguna.

Extracto 29: Sesión 3 (L.224-234).

- P: Well, the other activities have to do with grammar. Vocabulary and grammar. Well I am going to prepare a listening activity, while I prepare the CD, can you please start doing on your... go back to page 37 and finish doing activities 9, 10 and 11 while I prepare the CD.*
- 3 *A: In the book?*
- 6 *P: Yes, with a pencil but very softly ok? Activities 9, 10 and 11, page 37. Ok, now stop a little bit one moment and go back to the beginning of the unit ok? Page 33. Can you see activity 5? It says listen to Emily talking to a classmate, look at Emily's timetable.*

- 9     *This is the timetable she's got; can you see it on that page?*  
      *As: Yes.*  
      *P: Well I am going to prepare a listening activity, while I prepare the CD, can you*  
12    *please start doing on your... go back to page 37 and finish doing activities 9, 10 and*  
      *11 while I prepare the CD.*

En el extracto 30 de la sesión 6, en la unidad de las oraciones comparativas y superlativas, las alumnas realizan de forma individual un ejercicio en sus cuadernos de inglés. Las alumnas tienen que copiar unos adjetivos de un ejercicio del libro y a continuación poner el contrario de ese adjetivo (*adjective-contrary*: L. 4-5). La profesora idea esta actividad para que las alumnas se familiaricen con los adjetivos del centro de interés. Los intercambios que se producen entre profesora-alumna se construyen en torno a un discurso regulador a excepción de una **corrección explícita** sobre el opuesto del adjetivo *soft* (L.2).

Extracto 30: Sesión 6 (L. 176-182):

- P: Can you please try to make couples of the adjectives here? So what is the opposite of soft?*  
3     *A: Strong?*  
      *P: Hard. So on your copybooks, can you please write an adjective, a dash or a hyphen and the opposite? Marta, can you please do what I've told you to do? Use your pencil.*  
6     *Try to find couples of the adjectives that are in blue. Where is your copybook? Girls, do you find them easy?*

En el extracto 31 de la sexta sesión, las alumnas tienen que leer en voz alta y al unísono un texto que resume la gramática acerca de la formación de las oraciones comparativas y superlativas. Pero es la profesora la que finalmente lee sola.

### Cuadro 1p: Actividad 1 y 2 del libro de texto página 50

Adjectives	
1.	<p><b>Read the examples. Then complete the rules.</b></p> <p><b>Comparative form:</b> Gold is softer than diamonds/ Gold is more beautiful than bronze.</p> <p><b>Superlative form:</b> Gold is the prettiest metal on Earth/ Gold is the most popular metal in the world.</p> <p><b>Irregular adjectives:</b> good-better than-the best// bad-worse than-the worst</p> <p><b>(not) as... as:</b> This necklace is as expensive as that ring.</p> <p><b>too...:</b> I can't buy the gold ring. It's too expensive.</p> <p><b>(not) enough:</b> This necklace isn't light enough.</p> <p><b>less... than/ the least...:</b> This ring is less attractive than that ring./ This ring is the least attractive ring in the shop.</p>
2.	<p><b>Complete the rules with the correct items below:</b></p> <p>(not)...enough-less ...than/ the least.../ the ...-est/ the most ...- (not) as...as/ ...-er than/ more ... than-too...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>We use ... to compare three or more people, things or groups.</li> <li>We use ... to show two things are equal or are not equal.</li> <li>We use ... to show something is sufficient or insufficient.</li> <li>We use ... to show something is excessive.</li> <li>We use ... to compare one person, thing or group with another person, thing or group.</li> <li>We use ... to make negative comparisons.</li> </ol>

Se propicia una **instrucción monólogo** en la que no hay intervención por parte de las alumnas y **explícita** en la que la profesora expone la regla gramatical para la formación de comparativas y superlativas con adjetivos largos (L. 10-13).

#### Extracto 31: Sesión 6 (L. 370-389)

- P: Okay girls, well now please can you go on your book, open your book on page thirty six, not sorry, next unit, fifty, page fifty. Listen girls in activity one, we have a summary of all the grammar.*
- 5 *Can you please read with me at the same time, so you don't get lost? All of you reading at the same time. Okay? Shall we start? "Gold is softer than..." "girls why am I reading alone? I said we're going to read together. Ready, steady, go. "Gold is softer than diamonds, gold is more beautiful than bronze", did you get the difference? That's what we have already said.*
- Cr: (Inaudible)*
- 10 *P: Yes Carlota? So we say softer, final "-er" because the adjective is short, and long ones don't change because they're preceded by more... (Continua)...*
- It's very similar, we also have to take on account if the adjective is short or long, but instead of writing more we write "the most" and instead of adding "-er" we add "-est". The tallest. The biggest. The fattest. See?*

En este extracto 32 de la sexta sesión, se puede observar cómo antes de

finalizar la clase; la profesora dicta y escribe en la esquina superior derecha de la pizarra los deberes del día siguiente. Las alumnas disponen del final de la clase para realizar los ejercicios del libro (L.3). Los hacen de manera individual y en silencio. No se aprecia interacción o instrucción gramatical alguna.

### Cuadro 1q. Actividades 2 y 3 del libro de texto página 33

VOCABULARY ACTIVITIES.	
<b>2. Match the adjectives in A to their opposites in B:</b>	
A	B
- Attractive	- unusual
- Heavy	- soft
- Bright	- unattractive
- Strong	- weak
- Hard	- dull
- Ordinary	- light
<b>3. Choose the correct answer:</b>	
1. Red is a bright/ a hard/ an elaborate colour.	
2. This 100 kg bow is very soft/ dull/ heavy.	
3. Most people want to be hard/ attractive/ plain.	
4. Monday is an ordinary/ an elaborate/ a heavy day. It isn't special at all.	
5. That actress isn't beautiful. In fact, she's very unusual/ unattractive/ weak.	
6. Our new sofa is comfortable because it's so cheap/ soft/ dull.	

### Extracto 32 Sesión 6 (L. 440-444):

- P: Well the class is over, homework! Activity book, and sorry girls, but as I said we're going to have homework every day. The less I tell you to do the less you do. Listen girls, do page thirty three, can I finish? Because I didn't say all. Page 33, activities one, two and three.*
- 3

Al igual que en la sexta sesión, en el extracto 32 de la séptima sesión, la profesora comunica a las alumnas los deberes del día siguiente. Las alumnas disponen de un tiempo para realizar los ejercicios del libro (L.5-6) de forma individual. La profesora recuerda la memorización por parte de las alumnas de la lista de vocabulario de la semana. Cada semana, la profesora realiza en clase un examen de una lista de palabras de vocabulario relacionada con los centros de interés del examen de Cambridge al que deberán enfrentarse en mayo.

Extracto 33: Sesión 7 (L. 400-405):

- 3 *P: Well, girls, now go to your activity book please, homework. I give you 8 minutes to start doing it, I want you to do, well don't forget this week you should study because this week the Cambridge vocabulary list is very short and you already know all the words, let's see if this week everybody could get a ten. If everybody gets a ten we will send it, of course. Well, homework, page 33 activity four, hush, page 34 activities 1, 2*
- 6 *and 3. And that's all.*

Igualmente, como se puede apreciar en el extracto 34 de la última sesión, las alumnas deberán realizar los ejercicios 5 y 6 del cuaderno de actividades de forma individual y en silencio. Lo que no les da tiempo a terminar será necesario que lo finalicen en sus casas. Como de costumbre, la profesora les otorga un tiempo para la realización de dichos ejercicios. Deben realizar esas tareas en el “cuaderno de copia”, Van Lier recuerda la falta de espontaneidad y creatividad que puede derivarse ante situaciones de copia y repetición (1996, 383) en el aula.

Extracto 34: Sesión 8 (L. 281-282):

*P: Good, girls, for homework, girls listen, I want you to do activities 5, 6 and seven on your copybooks writing all sentences. How many girls have extra homework, Police?*

### 5.1.3 Resumen de las clases de Lengua Inglesa

En este apartado se ha estudiado el discurso de la profesora y las alumnas en las clases de Lengua Inglesa donde el libro de texto ocupa un lugar prioritario, siendo utilizado prácticamente en todas las actividades.

Sin embargo, al analizar las estrategias que utiliza la profesora durante el discurso instruccional, se observa que media el texto en beneficio de sus alumnas mediante dos estrategias: “la frase tipo nosotros” (Mercer, 2007), en inglés “we”, y, “personalizando”, es decir, acercándose a las alumnas y sus experiencias vitales, haciendo que expresen sus opiniones, valoraciones y las compartan con sus compañeras.



En el aula de 6º de Educación Primaria se observa un predominio de actividades durante el discurso que implica una interacción de todas las alumnas en torno a la enseñanza-aprendizaje de distintos aspectos de la gramática inglesa. Hay un patrón que se repite con frecuencia, el llamado IRE (Mehan, 1979), es decir, Iniciación – Respuesta – Evaluación.

En cuanto a la instrucción gramatical, se percibe un predominio de la instrucción concreta en la que las alumnas a través de los ejemplos de clase, perciben la formación de la regla. Después sigue la instrucción implícita, que se hace más patente en la tercera sesión durante las discusiones entre la profesora y las alumnas, y finalmente la instrucción correctiva tanto a nivel gramatical como fonético.

## **5.2. EL DISCURSO EN LA CLASE DE NATURAL SCIENCE**

En este apartado, al igual que en las clases de Lengua Inglesa, se describirán las actividades que se realizaron en las sesiones de *Natural Science* y que fueron diseñadas igualmente para el incremento de la participación de las alumnas e interacción entre ellas. Del mismo modo que en las clases de Inglés, se presentarán en primer lugar las actividades en las que interacciona toda la clase, es decir, aquellas que se caracterizan por una mayor participación e interacción del alumnado e inmediatamente se analizará el discurso contenido en las actividades que realizan las alumnas de manera individual. Para terminar se observará la última sesión donde las estudiantes se agrupan para llevar a cabo una tarea prolongada con la supervisión de la maestra.

Al ser una clase AICLE también se tendrá en cuenta el análisis de la Lengua y la Gramática inserta en las siguientes sesiones de contenido, al igual que su ausencia de la misma en ciertos momentos. Para ello, se hará uso del marco teórico de Ho (2005: 211) con las dicotomías de instrucción gramatical: prescriptiva o descriptiva, explícita o implícita, abstracta o concreta, con

corrección o auto corrección, en dialéctica o en monólogo.

Tal y como demanda la clase AICLE, al ser una clase de contenido, el discurso se analiza en función de las estrategias que genera la profesora durante el diálogo con las alumnas y durante su discurso, para ello se hará uso del marco teórico de Lemke (1990).

### 5.2.1 Actividades tipo A de Hatch

En el extracto 1 de la primera sesión, las alumnas, de una en una, leen en voz alta (L. 6 - 8) una oración del libro para dar paso a la introducción sobre la electricidad. Gracias a las intervenciones espontáneas de las alumnas se genera una actividad donde toda la clase participa.

El diálogo da lugar a una **construcción conjunta** entre la profesora y las alumnas para el desarrollo del tema a través del término “*wireless*” que genera a su vez una negociación de significado (L. 7-10) en la que la profesora se encarga no solo de explicarlo sino de encontrar un sinónimo para la palabra “*wire*” (“*cable*”: L.11). El andamiaje configura la construcción conjunta del tema de la electricidad. Una de las alumnas pregunta en voz alta a la profesora (L. 9-10) acerca del término “*wireless*” y la profesora utiliza ese nexo para el dar paso a los problemas relacionados con la falta de electricidad. La profesora ilustra los problemas cotidianos que pueden causar la falta de electricidad en casa haciendo una ejemplificación de más aparatos eléctricos que no funcionarían sin la electricidad y pregunta a las alumnas su experiencia en una casa sin electricidad, personalizando la situación.

Extracto 1: Sesión 1 (L. 15-29):

*P: Hold on a minute, I don't know who's got to read. Yes, Mariola is your turn for reading. You're going to start with the introduction, with the first bubble.*

*M1: [Inaudible]... One moment, people are still moving their books, when they're moving your books you're not reading. You're on page 70-71.*

5 *M1: "Humans started to use electricity two centuries ago, nowadays we cannot live without it. We use it for electricity and sending wireless signals to computer."*

*A: What is wireless?*

- 10 *P: Wireless is something that does not have wires. Can you think of something in your house that does not have wires, does not have cables?*  
*A: A telephone?*  
*P: A telephone. How many times have you had problems in your house when there's no electricity, no microwave, no oven, no nothing and you don't realize but you also have no telephone...*

En el extracto 2 de la primera sesión, la profesora pretende crear una actividad en la que todas las alumnas participen. Para ello intercala durante su discurso preguntas cortas (L. 9 y 12). Las alumnas participan e interaccionan entre ellas junto con la profesora.

La profesora explica lo que es la electricidad estática, haciendo analogías con sensaciones corporales en las que las alumnas puedan identificar este fenómeno. Estas analogías permiten identificar, en la primera parte del diálogo, el **uso de la narrativa** en su explicación. Las respuestas de las alumnas (L. 9 y 12) no responden exactamente a la descripción de la sensación corporal que la profesora busca para su explicación de la electricidad estática, sin embargo, ella **recontextualiza de forma retroactiva** añadiendo a las respuestas de las alumnas información y modelando sus respuestas para que puedan llegar a entender el concepto.

En cuanto a la lengua, no existe corrección gramatical en la línea 10. La alumna al referirse a “*heart*” (corazón) debería haber utilizado la marca de la tercera persona del singular en el verbo que sigue “*go*”, es decir, la alumna debería haber expresado: “*and the heart goes...*”. En este caso se podría haber incluido una instrucción explícita, es decir, enunciar la regla gramatical o a través de una corrección implícita inserta en un ejemplo (instrucción concreta), es decir, haberle proporcionado a la alumna la correcta conjugación del verbo. Tal como Nikula en su investigación afirman, las clases de contenido en AICLE se caracterizan por una ausencia de correcciones gramaticales, léxicas y fonéticas (2013, p. 77). La falta de la enfatización de la forma “*focus on form*” produce que se haga menos hincapié en la profundización de la lengua (2013, p. 80).

Extracto 2: Sesión 1 (L. 90-105):

- P: If we have time at the end of the class I'll give you more time to play but now we need to focus. It's because we're creating a form of electricity. Okay, we're going to have a look and we're going to see why it happens. Listen please? If we have time at the end of the class I'll give you more time to play but now we need to focus. It's*
- 5 *because we're creating a form of electricity, electricity that we are not used to see, like the electricity of lights, or the electricity of power, or computer work, but it's a form of electricity, that we have in our body, like when you're about to touch your friend and "zip", you know why that happens? No? Marta you know why?*
- Mt: Because sometimes you, in the heart go "boom" and it happens.*
- 10 *P: No, that's a different sensation, that's when you're sleeping and feel like falling. That's not electricity. Cristina you know?*
- Cr: When you go down a slide.*
- P: Sometimes it happens when you go down a slide yes, but this is like when you are walking down the school and you touch something, and you get shock.*

En el extracto 3 de la primera sesión, la profesora inicia un monólogo para explicar la actividad. La actividad consta en una lluvia de ideas para identificar los aparatos eléctricos que se encuentran o se utilizan en una casa. La actividad se idea para generar participación por parte de toda la clase e interacción entre las alumnas.

Durante la explicación de los aparatos eléctricos caseros se diferencian dos planos; el **primer plano** llamado también *foregrounding* donde la profesora razona el motivo por el que realiza esta actividad y **un segundo plano** o *backgrounding* en donde va dando explicación a la terminología que se encuentra en su discurso y que puede resultar complicada para las alumnas, como el término "sistemático" (L.7).

Schuitemaker, 2012, citada por Nikula et al. (2007) afirma:

Que estas estrategias están encaminadas a hacer que el input de la profesora sea más comprensible para las alumnas (p. 117).

Extracto 3: Sesión 1 (L. 137-146):

- P: You're back to prehistoric times, right? Okay, we're going to do a brainstorm, because we use a lot of electrical devices every day at home we don't realize, and we just use them thinking it's nothing, and in small level they use power. Power and electricity are the same. When we say there is a power cut it means there is no power.*
- 5 *Power and electricity can be used in the same way. The only time we realize how much we use an electrical appliance in our house is when there's no power. So let's go, we're going to do a systematic brainstorm. Systematic means were going to go*

*from one room in the house to another and we're going to see how many electrical appliances or electrical devices we have in the house, okay?*

En el extracto 4 de la sesión 2, la profesora idea una actividad para que todas las alumnas participen. La actividad consta en la definición por parte de la profesora de términos relacionados con la electricidad. La docente (L. 1-2) pretende que las alumnas analicen y deduzcan los términos científicos.

Junto a las definiciones encontramos cinco imágenes: una tostadora, un imán, un aparato electrónico reproductor de música, los polos de un imán atrayendo hierro en polvo y un interruptor. A ambos lados de las imágenes aparecen las siguientes definiciones:

#### **Cuadro 2a: Definiciones del libro de texto**

- Appliance: a small, electrical machine we use at home.
- Insulator: a material that does not let heat or electricity pass through it.
- Conductor: a material that allows heat or electricity to pass through it.
- Magnet: metal with an electrical charge. It can attract other metals.
- Device: a small machine to do a specific task.
- Matter: anything that has mass and that occupies space.
- Electric current: electricity that is produced when electrons move from one atom to another.
- Poles: there are two poles on a magnet, positive and negative.
- Electron: a piece of matter with a negative electrical charge.
- Switch: a device used to control electricity.

De esta manera, la profesora evita que las niñas memoricen sin cesar, así lo hace saber en la entrevista:

*“En la introducción presento las 10 palabras más importantes de la unidad. Durante de la tema aclaro otras palabras nuevas y las repasamos mucho. Estas palabras suelo introducirlas, describirlas con definiciones o utilizarlas en frases cortas pero no para memorizarlas sino más bien para explicarlas.”*

No hay nominaciones porque suelen contestar al unísono de manera voluntaria. En este intercambio, la profesora utiliza las **preguntas en serie** para incitar la participación de las alumnas (ej. L.11: *Algo que tiene masa y ocupa espacio*). Utiliza esta serie para que las alumnas lleguen a dominar los términos

científicos de este campo y para poder discutir sobre este fenómeno. Por otro lado, se aprecia una **selección** en las respuestas de las alumnas; la profesora selecciona la respuesta correcta, esto sucede, por ejemplo, con el término “aparato” o “dispositivo” (*appliance*: L 6) y “polos” (*poles*: L.16).

Extracto 4: Sesión 2 (L. 7-25):

- P: And I'm going to say a definition and you're going to determine which word it is. Are you ready? Yes? It's like you do a test. Okay! A small electrical machine we use at home.
- A1: Device.
- A2: Light.
- 5 A3: Appliance.
- P: Appliance. Good one! Appliance, okay? What about...? Electricity that is produced when electrons move from one atom to another.
- A3: Is it electric?
- P: Electricity that is produced when electrons move from one atom to another.
- 10 AS: (Inaudible)
- P: Electric current. You don't know? Anything that has mass and occupies space.
- AS: Matter.
- P: That one you know. There are two poles on a magnet, positive and negative.
- AS: The magnets...
- 15 AS: Poles! Poles.
- P: Poles.

En el extracto 5 de la sesión 2, se aprecia cómo la profesora recurre a la lluvia de ideas para que todas las alumnas participen e interaccionen entre sí. Las alumnas tienen que ir nombrando, sin nominaciones ni turnos, aparatos eléctricos que se encuentren en el cuarto de baño. La profesora siempre inicia las sesiones introduciendo palabras de vocabulario del centro de interés (en este caso lo hacen las niñas). En esta ocasión, la profesora hace uso de la *petición de aclaración* “¿qué?, ¿el qué?, ¿qué es?” (L. 7, 9, 15) para que las alumnas repitan el término correcto desde el punto de vista fonético (L.2-4). Así lo expresa la profesora en su entrevista:

*“My students are encouraged to speak clearly and loudly (with confidence). When they are in the process of expressing themselves I try not to interrupt. I then confirm what they said in with correct grammar.”*

La profesora hace una **selección** de la información correcta e informa a las alumnas de esta selección mediante el refuerzo positivo (L. 17: “good”) y da su aprobación mediante la repetición del término configurando así el patrón IRE.

Extracto 5: Sesión 2 (L. 61-77):

- P: Can anyone name one of the things that we find in the bathroom? Cristina.*  
*Cr: A hairdryer.*  
*P: A hairdryer.*  
*A: (Inaudible)*  
5 *P: Okay! Ana?*  
*An: A whirlpool?*  
*P: A what?*  
*An: A whirlpool.*  
*P: What is that?*  
10 *An: Ah, no, no, no!*  
*P: No. María?*  
*Ma: An electric (Inaudible)*  
*P: An electric (Inaudible). Very good! Baya?*  
*Ba: (Inaudible)*  
15 *P: A what?*  
*Ba: (Inaudible)*  
*P: A shaving machine? A shaver, no? Good. María?*

En el extracto 6 de la segunda sesión, la profesora realiza preguntas a las alumnas para repasar lo visto en la sesión anterior acerca de la electricidad y pretende que todas las alumnas se impliquen en la contestación. Las alumnas levantan la mano cuando conocen la respuesta y responden. La maestra hace uso de la repetición para confirmar la respuesta correcta (L. 10 y 12) o utiliza la reformulación, ampliando además la información dada por la alumna (L. 9). Tal y como comenta la profesora en la entrevista:

*“Suelo hacer muchas preguntas y depende – si es al principio de la unidad – responden de manera espontánea y contestan como quieren. Al final de la unidad, suelo pasar por la clase de una en una para ver quien no controla.”*

En este extracto se observa la estrategia de las **preguntas en serie** (“*You know what electricity is? Can you describe it? For example?*”) que guían la explicación de la electricidad. Existen dos tipos de preguntas, unas de las cuales las realiza y contesta la profesora sin posibilidad de intervención por parte de las alumnas y otras que están dirigidas a las alumnas para ser contestadas de forma voluntaria, sin nominaciones.

El discurso principal está el generado con respecto a la electricidad y los aparatos eléctricos y el complementario (Dalton-Puffer, 2007) aparecen las

diferentes fuentes de energía y aunque éste esté dirigido por la profesora no se puede denominar “de segundo plano” (*backgrounding*) al no ser generado en el monólogo.

Extracto 6: Sesión 2 (L. 169 - 191):

- P: Right. What is electricity? Right. You know what electricity is? In one word, can you describe it?
- A1: A form of energy.
- 5 P: Good. Okay! It's a form of energy that is produced by various means. ¿**Qué significa** by various means? Well, it means in various ways. Okay? And you know how we produce electricity! For example? Hydraulic power. Another example?
- A2: Geothermal energy.
- P: Made from geothermal: geothermal is what we use for heat.
- A3: Wind energy.
- 10 P: Wind energy.
- A4: Solar energy.
- P: Solar! Well done. Okay? The ones that we didn't study are steam. What's steam? (Inaudible). And another one would be nuclear. (Inaudible) Hydraulic power, wind, and solar energy, we've studied. (Inaudible). Okay! So, the former energy produces, for
- 15 example, hydraulic power, wind, solar, steam or nuclear. Why do we produce the energy? Because it produces to devices. What are devices?
- A: (Inaudible)
- P: Devices. What is “devices”?
- A5: A small machine.
- 20 P: A small machine...
- A5: That makes small tasks.

En el extracto 7 de la sesión 4, la profesora, a modo recapitulación del tema de la sesión anterior, inicia de nuevo una lluvia de ideas para que todas las alumnas participen en la revisión y nombren los elementos que componen un circuito eléctrico.

Existe una estrategia de **selección** acerca de las respuestas de las alumnas (L.3) en la que el patrón IRE se hace patente mediante la repetición o valoración positiva “good” (L. 6, 8 y 10) de la profesora.

También se observa una **modificación simple en la repuesta** de la alumna (L.9-10). Esta modificación es difícil de apreciar por la transcripción: en la línea 9, la alumna identificada va nombrar uno de los elementos del circuito en español (“enchufe”); sin embargo, la profesora intenta mediante la petición de aclaración “what’s” (L. 10) que la alumna produzca la palabra en inglés. La



alumna dice “*plug*” (L. 11) pero finalmente la profesora acaba por modificar la respuesta (“*socket*”: L.12). Tanto el término *plug* como *socket* se traducen por *enchufe* sin embargo, *plug* es el que está inserto en la pared y al que se refiere la maestra. Este ejemplo de negociación de significado de la palabra “enchufe” es un ejemplo que brinda a las alumnas una aproximación en la adquisición de las habilidades CALP de Cummins, necesarias para medir las competencias adquiridas en la Lengua Inglesa, en este caso.

Extracto 7: Sesión 4 (L. 8-20):

- P: Can you name something that we find in an electrical circuit? What types of components can be found?*  
*A: Switches.*  
*P: Switches. Good!*  
5 *A: Cables and wires.*  
*P: Good! Continue, María.*  
*Ma: A battery, a... (Inaudible)*  
*P: Good! Continue, Rocío.*  
*Ro: A...En... (Inaudible)*  
10 *P: Good! Good! What's...? What's...? What do we find in the wall of a classroom? A...*  
*Ro: A plug.*  
*P: A socket.*

En este extracto 8 de la sesión 4 se observa una actividad en la que todas participan, las alumnas leen mediante nominación un texto del libro. El objetivo de la profesora con esta actividad es comprobar si las alumnas reconocen el origen de la electricidad en ciertos dispositivos (L.13).

### Cuadro 2b: Teoría de la electricidad del libro de texto

Electric devices:

#### **How does an electric toaster work?**

Electric devices use electrical current to do a special task. They transform electrical energy into heat, light and into magnetic force. An electric device can also produce chemical changes or movement.

For example; light bulbs or televisions transform electricity into light. Heaters transform electricity into heat. Motors transform electricity into movement. Some electric devices, like a washing machine, transform electricity into more than one energy form.

A washing machine uses electricity to heat water, and also to power the motor that moves the clothes. In this case the washing machine motor transforms electricity into magnetism.

En el extracto se observan dos estrategias, la primera es el uso de las **preguntas en serie** (L. 5, L.9, L.10) que van sirviendo de nexo de unión para hablar del origen de la electricidad y del funcionamiento de ciertos aparatos. La segunda estrategia es **la construcción conjunta** en la que las contribuciones de la profesora y las alumnas desarrollan el contenido. Un ejemplo de la contribución de las alumnas lo vemos en la línea 8: “¿Con electricidad?”, en la línea 15 “¿De un enchufe?” y en la línea 19 “calor”. Gracias a estas contribuciones se da paso al siguiente punto que es la transformación de la energía, es decir cómo la electricidad se transforma en calor (L. 17-18) al hablar de una tostadora eléctrica. La negociación de significado es una estrategia frecuente en las clases de contenido a pesar de que el patrón (IRE) se repite de forma continua e impide en los patrones interactivos (Nikula et al., 2013, p.83) pudiéndose generar discurso entre las alumnas.

Extracto 8: Sesión 4 (L. 48-66)

- P: Right. Have a look at page 75 in your textbook. Page 75. Virginia. Can you read? Can you read the question? The first question.*
- Vi: “How does an electric toaster work?”*
- P: Right. Can anybody answer that question? Cristina. An electric tool store. Does it*  
5 *use batteries?*
- Cr: No.*
- P: An electric tool store. How does it work? María.*
- Ma: With electricity?*
- P: With electricity. Where have we seen that electricity? Where does the electricity*  
10 *come from?*
- Ma: From the light... (Inaudible) ...sun.*
- P: I’m not asking where does come electricity in general! Can you answer that question: Where does that electricity come from? The electricity that may be used to work the tool store.*
- Ma: From the socket?*  
15 *P: From the socket! And what’s attached to the socket? The (Inaudible). And what’s the (Inaudible) attached to? To the toaster! And what happens to that electricity? That it’s transformed into...?*
- AS: Heat.*

En el extracto 9 de la sesión 4, la profesora lleva a cabo una lluvia de ideas (L.9) que comienza al final del extracto dónde nombra un elemento (“*Light bulb*”: L. 8) y las alumnas libremente deben decir en cuál de las cuatro columnas (que corresponden a las diferentes transformaciones de la electricidad) situar el elemento que la profesora ha sugerido.

Para explicar la estrategia contenida en el extracto se explica primeramente la parte anterior del mismo que no ha sido seleccionado aquí para que se entienda la estrategia de **selección** que tiene lugar en el monólogo del profesor. En este caso, la estrategia de selección se refiere a los términos que la profesora selecciona del diálogo anterior. Los términos seleccionados son “luz, sonido, calor y movimiento o moción” (L. 8-9). La idea es que las alumnas dibujen una tabla de 4 columnas en sus cuadernos con las correspondientes formas de electricidad.

Extracto 9: Sesión 4 (L. 127-137):

- 3     *P: The image, no? That's the first think you think about and the last thing, and the second thing is the sound. Right. So we're going... Lots of devices. The first thing we'll do (Inaudible) So I need you to manage draw the table, and you finish drawing the table, you only need a pencil, and I need you to name some devices, and you have to note the device that I say, into the four columns, with the pencil. You've finished?*
- 6     *AS: No!*
- 9     *P: Okay. (Inaudible). Okay! No, no? Come on! (Inaudible), you have to finish. That's enough for me. Okay. (Inaudible) The first one! Light bulb. Light, sound thermal, motion.*
- AS: Light.*

En el extracto 10 de la sesión 4, la profesora explica y ejemplifica una de las actividades que deberán finalizar en sus casas. La docente dibuja una tabla en la pizarra subdividida en 4 categorías (calor, luz, sonido y movimiento). La profesora pregunta directamente a las alumnas que nombren dispositivos eléctricos cotidianos (L. 4) para categorizar su ejemplo en dichas columnas (la misma actividad que el extracto anterior, pero se intercambian los roles: las alumnas nombran dispositivos y la profesora los sitúa en una de las 4 columnas). Al final del extracto la profesora les comunica que deberán terminar la tabla con ejemplos en casa (L. 19-20).

En el extracto se aprecia la **construcción conjunta** acerca del concepto de movimiento. Una de las alumnas nombra un aparato eléctrico (L.14: “toaster”) que tiene en casa con la intención de situarlo en la columna de “calor”. Sin embargo, la profesora **recontextualiza de forma retroactiva** el discurso de la alumna queriendo añadir un aspecto diferente al mismo concepto: el de

“movimiento” (refiriéndose al movimiento que se produce cuando sube hacia arriba la tostada una vez tostada). Utiliza el ejemplo de la alumna y construyen conjuntamente la definición de “movimiento”, pudiéndose atribuir esta característica a un dispositivo que a simple vista parece solo generar una respuesta obvia, en este caso “el calor”.

Extracto 10: Sesión 4 (L. 197-215):

- P: The light. Right? Yes? I'm going to leave the table, and you're going finish it for homework.*
- AS: (Inaudible)*
- 5 *P: Is that okay? The different devices that you have at your house, you're going to have a list. (Inaudible). This is your homework, and you are going to finish it. Right. We're going to do something different now. Marta?*
- Mt: I have a sound example.*
- P: You have a sound example. Marta?*
- 10 *Mt: The... (Inaudible)*
- P: The what?*
- Mt: The cassette.*
- P: The cassette. The radio cassette. Yes? Okay. So that's one of the devices that we put as an examples you can do thorough your homework. Okay?*
- A: Toaster*
- 15 *P: Well, motion is very... (Inaudible) Because what happens is because when the... What happens when the toast is finished? That pops up. So it has some sort of mechanism that makes it go up.*
- A: My toaster is like this.*
- 20 *P: And (Inaudible) goes down and comes up. Right. The light. Right? Yes? I'm going to leave the table, and you're going finish it for homework... The different devices that you have at your house, you're going to have a list. (Inaudible). This is your homework, and you are going to finish it.*

En el extracto 11 de la sesión 4, la profesora hace un repaso final de la unidad de la electricidad formulando preguntas a toda la clase para comprobar que el tema hay sido entendido y poder iniciar el siguiente, que sería el magnetismo.

En este extracto se aprecian diversas estrategias. La primera y más evidente es la utilización de las **preguntas en serie** que utiliza la profesora para hacer un repaso rápido de la unidad de la electricidad. Mediante la retroalimentación positiva (“Good”: L. 10), la repetición de parte de la contribución de las alumnas informa a éstas de la respuesta correcta (L.13 y 17) configurando el patrón IRE. La profesora **selecciona** las respuestas de las alumnas que son necesarias para crear los nexos de unión y seguir avanzando en el repaso de la unidad (L. 9-10: “atom”).

Extracto 11: Sesión 4 (L. 215-233):

- We're going to move on different topic. Are you ready? I've got one more thing to talk about electricity and then we'll finish with electricity. Right? And then we'll start with magnetism. So, we've talked about in electricity... We've talked about the different devices, no? And when we find them in a house. We have talked about the one of the*
- 5 *most important people who worked on electricity, born in 1856. What's his name?*  
*AS: Nikola Tesla.*  
*P: Nikola Tesla. Good guess. We know what electricity is. What is electricity made of? What's the most important unit of electricity? Or fundamental.*  
*AS: The electron. Atoms.*
- 10 *P: Good! And the power (the most important thing) of the atom is about that is moves easily...*  
*AS: Electrons.*  
*P: In the electrons. Good! And electricity is an example of kinetic energy or potential energy?*
- 15 *AS: Potential energy.*  
*AS: Kinetic!*  
*P: Kinetic. It's moving!*

En el extracto 12 de la sesión 4, la profesora lee en voz alta unas definiciones del libro de texto que contienen algún error (L. 1-3). Toda la clase participa: las alumnas identifican los errores, levantan la mano y detienen el discurso de la profesora para corregir el error (L. 8, 11 y 13). Por ese motivo, la profesora al terminar la lectura repite la frase hasta que alguna alumna le dé el “stop” (L. 6-7 y 9-10). A este tipo de actividad la llaman “métetelo en el bolsillo” (refiriéndose al error) y es un juego al que la profesora recurre mucho para comprobar los conocimientos adquiridos y motivarlas:

*“Uno de los objetivos de mi asignatura es que participen y se expresen oralmente haciendo mención del contenido de la unidad y motivándolas con juegos.”*

Para la explicación del juego hace uso del humor (las alumnas tienen que meterse el error en el bolsillo, una de las alumnas hace el gesto que ejemplifica dicha acción y repite de nuevo la frase “*When you find a mistake, put it in your pocket*”: L. 2 y 3). El uso de humor hace que el diálogo sea un poco más informal, la tensión se reduce y el alumnado se siente parte integrante del discurso, lo que permite contribuir a las relaciones sociales: “*Es necesario que las alumnas aprendan en un ambiente libre, distendido y motivado y que yo logre despertar sus intereses y curiosidades.*” (Lytra, 2004, p. 127).

En este extracto, tiene lugar la **recontextualización retroactiva** (L. 9-14). La profesora lee una de las oraciones que contiene un error: *“Plastic, rubber and gloves are conductors”* (L. 9). Una alumna identificada reconoce y dice en voz alta el error (L. 11: *aren’t*) pero la profesora quiere obtener una respuesta diferente acerca de la frase leída (L. 9). La maestra quiere recontextualizar el discurso de la alumna (L. 11: *aren’t*) para que en lugar de reorganizar la oración en forma negativa (que también sería correcto), las alumnas identifiquen la palabra *“conductor”* (L. 9) y generen el término contrario, es decir, *“aislante”* (*“insulator”*, L. 13). Finalmente la profesora cierra con la evaluación positiva configurándose el patrón IRE.

Extracto 12: Sesión 4 (L. 359-372):

- P: Right! I’m going to... I’m going to sentence. I’m going to read three sentences. You need to find a mistake. So when you find a mistake put it in your pocket. Good shot! When you find a mistake, put it in your pocket. Yes? So, the first sentence... You’re ready?
- 5 AS: Yes!
- P: “Neutrons flow from one material to another”. Neutrons flow from one material to another. Lola?
- Lo: Electrons move from...
- 10 P: (Inaudible). Number two! “Plastic, rubber and gloves are conductors”. Plastic, rubber and glass are conductors. Mariola?
- MI: Aren’t.
- P: Aren’t. Good! Or? Elena.
- En: They’re insulators.
- P: Good one!

En el 13 extracto de la sesión 5, la profesora guía una actividad en la que toda la clase participa, se aprecian intervenciones de alumnas que se producen de manera voluntaria y se intercalan con nominaciones por parte de la docente. La interacción es unidireccional (profesora-alumna). Al ser una nueva unidad, la del magnetismo, todas las tienen el libro abierto para poder responder a las preguntas que la profesora les dirige. Esto es lo que la profesora piensa acerca del libro de texto:

*“Utilizo el libro para introducir el tema y reforzarlo. A veces para mejorar comprensión de lectura, pronunciación o vocabulario etc. Creo que no es importante pero lo necesitan para repasar el tema o a introducirlo. Suelo hacer que lean en alto pero no para entender la tema – para mejorar su pronunciación o fluidez.*

La profesora hace uso de las **preguntas en serie** para repasar la sesión anterior e ir introduciendo más a fondo la unidad del magnetismo. Estas preguntas en serie (L. 1, 2, 6, 9 11, 13) son fundamentalmente cerradas (L. 9, 11, 13) y se alternan con obtenciones directas (L. 9).

Extracto 13: Sesión 5 (L. 1-15):

- P: Right. Can somebody please summarize the class that we did yesterday? What we talked about? We talked about a few things, no? What we talked about, Carlota?*
- 3 *Ct: Magnetism.*
- P: Good. What's magnetism, Carlota?*
- Ct: The ability to attract other metal objects.*
- 6 *P: Right. The ability to attract other metal objects. Makes sense, no? Good. And continue, Carlota.*
- Ct: Magnets...*
- 9 *P: What are magnets?*
- Ct: Magnets are pieces of metal that attract other metals.*
- P: Good! And the magnets are magnetized?*
- 12 *AS: Yes!*
- P: Do they have the ability to attract other metal objects?*
- AS: Yes!*

En el extracto 14 de la sesión 5, se aprecia la conexión que quiere lograr la profesora entre la electricidad y el magnetismo y así relacionar ambas unidades otorgando mayor significado al paso de una a otra. Esto lo consigue mediante preguntas guiadas y dirigidas a toda la clase (Cuadro 2c). El final del extracto describe la actividad que las alumnas deben realizar de manera individual durante el final de la clase mientras que la profesora trabaja con algunas alumnas a las que no les salió muy bien el *test*.

#### **Cuadro 2c: Preguntas 4, 5 y 6 del libro de texto**

- |  |
|--|
| <p>4. What is an electromagnet?</p> <p>5. Why are electromagnets so important?</p> <p>6. How can an electromagnet make a bicycle safer at night?</p> |
|--|

La profesora hace uso de dos estrategias: una presente en el diálogo del extracto (L. 1 - 7) y otra presente en el monólogo (L.7 – 19). La primera estrategia sería la **selección** por parte de la docente de algunas de las

respuestas de las alumnas (L. 3 y 7) a las dos preguntas formuladas “*Do the electromagnets need electricity to work? Yes or no?*” (L. 1) y “*Do I have magnetism? Yes or no? If I turn my switch off?*” (L. 5) que le sirven para conectar las dos unidades de electricidad y magnetismo.

En el monólogo, más concretamente de la línea 8 a la línea 15, la profesora hace uso de la **exposición lógica** para explicar la conexión que hay entre la electricidad y el magnetismo destacando las siguientes palabras clave: “circuito eléctrico” y “conexión” (L. 12), “objeto metálico” y “magnetismo” (L. 12-13). Explica cómo los componentes electromagnéticos necesitan electricidad para funcionar y de ahí que haya o no magnetismo.

Es cierto que una de las dificultades a las que se expone AICLE es la dificultad léxica de ciertos términos científicos, por lo que el monólogo es más frecuente, sin embargo, en este extenso monólogo no se produce un detenimiento en la lengua (*focus on form*) y la propia adquisición por parte de las alumnas puede verse afectada (Nikula et al., 2013). Por ejemplo en la expresión “*Who thinks yes?*” (Véase L.4) que se traduce por “¿Quién cree que sí?” gramaticalmente debería expresarse: “*Who thinks so?*”. Aquí se refleja la necesidad de prestar especial atención al lenguaje en las clases de contenido (2013, p. 80).

Extracto 14: Sesión 5 (L. 465-495):

- P: *Do the electromagnets need electricity to work? What do you think? Yes or no?*  
Cl: Yes.  
P: *Who thinks yes? Who thinks no? Congratulations. Yes! Because if I break the connection, if I close the switch... Okay? If I turn the switch off (Inaudible). Okay?*  
5   *Then, do I have magnetism? Yes or no? If I turn my switch off.*  
AS: No!  
P: *No. So I don't have (Inaudible). What I have to have is a wire, a battery and a nail. Okay? At the moment I turn it on, I have an electromagnet which changes, transforms. It has the power of (Inaudible) magnetism. Right?*  
10   *The how or why. We are going to take a look too closer at the how or why, because it's very complicated. Okay? Because you know the basis. Yes? So, if you know the electric circuit is connected, and we have an electric carry going round a metal object, it creates magnetism. Okay? But the why and how it works, we'll examine it for the next class. Okay?... [Continua el extracto]...*  
15   P: *Right. We are going to answer that question. While you answer that question... Okay? Answer that question here: what is an electromagnet? I also want you answer questions number one, number two... This is from the textbook, okay? Number five*



*and number six, plus the one I gave you. And while you that now in class time, I'm going to work with the girls and have the repeated text. Right.*

En el extracto 15 de la sesión 6, la profesora inicia la sesión haciendo una actividad en la que se hace una revisión mediante preguntas que resumen el tema del magnetismo. El propósito es afianzar el contenido y que todas las alumnas participen en la construcción del mismo. Las alumnas responden de forma voluntaria y también hay nominación por parte de la maestra. Esto es lo que dice la profesora de *Natural Science* acerca de cómo inicia las sesiones:

*“Al inicio de la clase les saludo – a ver qué tal están; y así ver si están receptivas, cansadas... Repasamos un poco lo que vimos la clase anterior para situarnos y aclarar dudas. Luego empiezo dar las indicaciones de la clase del día.”*

La profesora hace uso de las **preguntas en serie** (L. 1, 3, 5, 8, 12, 14) para realizar una revisión de la clase anterior sobre el magnetismo con una combinación de *preguntas semi-abiertas* (L.1 y 3) y *preguntas cerradas* (L.8, 12, 14).

Extracto 15: Sesión 6 (L. 1-15):

- P: *In the last class what did we do?*  
AS: *Mmmh...*  
P: *Ana, what did we do in the last class lab?*  
An: *There were some magnets, and electricity and a magnet.*  
5 P: *Right. Okay? What is a magnet, electricity and electromagnets, no? Okay. So, let's quickly review, because this... We're going to have time to review this unit, because if we are going to review something, we will do the other unit. So, quickly. What is magnetism?*  
AS: *(Inaudible)*  
10 P: *Laura?*  
La: *Magnetism... (Inaudible)*  
P: *Good! What is a magnet, Elena?*  
En: *(Inaudible)*  
P: *Good! Are they usually man-made, or artificial?*  
15 En: *Artificial.*

Durante las actividades en la que toda la clase participa, abundan más las estrategias empleadas en el diálogo que durante el monólogo. Dentro de este 85% de actividades empleadas durante el discurso, la pregunta en serie es la estrategia que gobierna sobre las demás, seguida de la selección de las

respuestas de las alumnas y por último, de la recontextualización y la construcción conjunta.

Las preguntas en serie son preguntas temáticas interrelacionadas que la profesora utiliza al inicio de las sesiones para que las alumnas revisen el temario y conecten la unidad de magnetismo y electricidad.

Por último se observa un predominio de la instrucción basada en el significado (MFI) sobre la instrucción basada en la forma (FFI).

### 5.2.2 Actividades tipo C de Hatch

En el extracto 16 de la sesión 1, la profesora explica a través del monólogo una actividad para ilustrar la electricidad estática. Las alumnas escuchan en silencio. La profesora genera algunas preguntas (L. 8) pero sin dejar tiempo de reacción, por lo que no hay lugar a la intervención de las alumnas.

Se hace **uso de la narrativa** para relatar a través de experiencias personales el experimento que pueden realizar las alumnas en sus casas con objetos cotidianos, para ello, utiliza objetos cercanos a las alumnas como la madera, la goma de borrar, el rotulador, el papel o el jersey (L.1-3). La maestra, a través de la narrativa se adentra en la explicación del movimiento de cargas que produce la electricidad estática. Cada alumna deberá hacer su experimento en casa. Esto es lo que comenta la profesora en la entrevista:

*“Explico y realizamos muchos experimentos a lo largo del tema en los que vemos el proceso, resultado y conclusiones. Haría más si la clase estuviera organizada de otro modo y el horario fuera diferente.”*

Extracto 16: Sesión 1 (L.77-79...):

- 5 *P: Okay, we're going to do this experiment. Okay, but we're not going to use a comb or a piece of wood, we're just going to use a marker, and you can use perhaps your rubber. And it says we have to rub it in the same direction, I did two experiments the other day on my sleeve and I rubbed it in the same direction and then I put it onto my two pieces of paper. On the jumper works better, and this is because electricity*

*charges. We're going to study what electrical charges mean, because for us it means we get light, heat, power so machines work, yes? Can you see if it works in my paper? But if I were to rub it both ways, forth and back it doesn't work. And it doesn't work because we're changing the effect...*

En el extracto 17 de la sesión 1, la profesora explica el fenómeno de la electricidad estática. Las alumnas escuchan atentas sentadas en sus pupitres a las explicaciones dadas por su maestra. En este caso no se produce participación ni interacción entre ellas.

Durante monólogo de la profesora, se puede apreciar cómo se vuelve a hacer **uso de la narrativa** para explicar mediante pequeñas historias cotidianas la experiencia de sentir la electricidad estática en el propio cuerpo e identificarla como tal. La profesora expone diferentes ejemplos de la fricción que resulta al restregar los zapatos en una alfombrilla y el movimiento de electrones que genera dicha rozamiento. También ejemplifica la sensación que se produce al tocar una persona con diferente carga o denominada como “cargada” y el traspaso electrones durante dicho roce. Gracias a esta estrategia, la profesora crea un ambiente relajado acercando la electricidad estática a las niñas y haciendo uso de un léxico científico (paso de electrones, fricción) mediante palabras muy cercanas a las alumnas como tobogán, suelo...

Extracto 17: Sesión 1 (L. 101-110)

5 *P: Sometimes it happens when you go down a slide yes, but this is like when you are walking down the school and you touch something, and you get shock. That's because when you're walking, you're moving and you're dragging your feet across the floor, okay? And all this movement, like when you're moving on your sleep, we're creating friction, okay, we're creating some change in the material of our shoes, and that electricity that we form by dragging our feet across the floor goes up into our body and we get charged. Charged means we are full of energy. And when we touch somebody that person has a different energy, because they are not charged, so by touching we discharge and put our energy into that person and it gives them a*  
10 *shock...*

En este extracto 18 de la sesión 1, las alumnas realizan dos actividades y el extracto seleccionado refleja el final de la primera actividad y el inicio de la segunda. En la primera actividad, las alumnas leen, siguiendo el orden de la

lista de clase, unas definiciones del libro sobre el magnetismo y la profesora ofrece una explicación cuando lo cree conveniente. En la segunda actividad las alumnas escuchan la historia de Nikola Tesla y su relación con la electricidad y magnetismo. Las alumnas deben responder de forma individual a las preguntas que les plantea el libro de texto acerca de esta actividad de comprensión auditiva y que la maestra ha leído previamente. Al finalizar corrigen el ejercicio en voz alta.

Las alumnas leen en voz alta unas definiciones del libro (L.1, 10) y la profesora ofrece una explicación mediante la **exposición lógica** de algún concepto definido para ser desarrollado con más detenimiento. Por ejemplo, la profesora resalta los términos “positivos” y “negativos” de la primera definición (L.2-3).

En la segunda actividad, las alumnas realizan una actividad de comprensión auditiva del libro de texto. La profesora lee (L.17-18) en voz alta todas las preguntas a las que deberán contestar más tarde de forma individual. Las alumnas, tras leer también una introducción sobre Nikola Tesla, van dando las respuestas a las preguntas de la profesora y ésta **selecciona** algunas de las respuestas (“Croatia”: L. 22) para crear un segundo plano (*backgrounding*) y hablar acerca de la situación de Croacia después de la guerra y la división de territorios.

Extracto 18: Sesión 1 (L. 300-328):

- Lu: “Pulse: there are two types of pulse, positive and negative.”  
P: You know about the pulse of a magnet yes? Yes or not? One end of the magnet is positive one end is negative; one end is north the other south? Do you remember this or not? They don't have it written on. Have you learnt this, that magnets point to the north and the south? Okay? It's also in the world, you know that the world has a North Pole and a South Pole, but we're going to see that the two poles, the pole that work for the world and the pole that work for magnets are not exactly the same. Because one is a physical pole and the other one is a magnetic pole. And the last one, switch...  
5 A: “A device used to control electricity.”  
10 P: Good, is there a switch in this classroom?  
As: Yes  
P: Where? In the light switch, any other switches? Yes, exactly, there is one on the cable, and on the projector, on the CD player, on the computer, a switch is like an on-off bottom, on the radiator, is that a switch or a tap? Be careful. Okay we're going to

- 15    *do a listening about Nikola Tesla. And this is going to answer the questions on your book; this is the listening one, two, three and four. Question one, who was Tesla? Question two...* [Continua el extracto]  
      *P: ...so where was he born?*  
      *As: 1856*
- 20    *P: Where was he born?*  
      *As: Croatia*  
      *P: What is now called Croatia, because countries when they get divided they change their name.*

En el extracto 19 de la sesión 3, la profesora distribuye a las alumnas una hoja de papel con definiciones y éstas deben escribir el término correspondiente a cada definición. La profesora explica en alto las instrucciones del ejercicio y lee cada una de las definiciones. Las alumnas más tarde e individualmente escribirán al lado de la definición, a la derecha, el término correspondiente a cada definición.

El extracto es un monólogo de la profesora cuya estrategia no puede denominarse como exposición lógica ya que no expone el contenido ni se producen nexos de unión entre las definiciones para el desarrollo lógico del temario. Pertenece al *discurso regulador*, es decir a un discurso que no trata contenido de la asignatura sino lenguaje utilizado por la profesora para explicar a las alumnas las instrucciones de una actividad o ejercicio, en este caso.

Analizando el uso de la lengua se observa que no hay una precisión semántica en la utilización de términos referentes a la propia lengua inglesa, es decir, en la línea 1, la profesora les pide que “pongan” su nombre: “*At the top of the photocopy **put** in your name*” (L. 1). La profesora no les solicita que “escriban” su nombre, es decir, la expresión correcta sería “**write** your name”. No hay que olvidar el énfasis que algunos autores (Llinares, A., Dalton-Puffer, Ch. Nikola, T.) recalcan en el uso apropiado del lenguaje en las clases de contenido y sus consecuencias en la adquisición de la lengua extranjera por parte de los alumnos (Van Lier, p. 384). Por otro lado hay que tener en cuenta que tanto en las clases de lengua como en las de contenido, se debe resaltar el famoso CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) de Cummins en cuanto a la

precisión léxica necesaria requerida en el lenguaje académico formal.

Extracto 19: Sesión 3 (L. 6-12...):

- P: At the top of the photocopy put in your name. Remember the definition and you need to write the word for it. Okay! You know the rules of the game. But you try to go faster! As simple as that. Tommy! You don't have them? It's because you know them. Try to read them again. Try it anyway, no? Names of the top at hand sight. Okay! Right! Number one. A device used to control electricity. A device used to control electricity. A device used to control electricity. Number two...*

En el extracto 20 de la sesión 3, las alumnas leen en voz alta del libro de texto (pág. 74) acerca de los circuitos eléctricos. Las niñas inician la lectura cuando les indica la profesora (las nombra). Ésta detiene la lectura de las alumnas y explica algún concepto dentro del extracto leído.

Mediante la **exposición lógica** de la lectura, la profesora desarrolla el tema y explica el funcionamiento del circuito eléctrico y cómo pasa la electricidad a través de él cuando se enciende el interruptor. Se perciben aclaraciones de términos científicos (L.7) mediante sinónimos (“work=function”) y preguntas formuladas y contestadas por la propia docente *You understand that, yes or no? (L. 7); Remember the switch on the blackboard? It's a circuit (L. 8)* para comprobar si las alumnas van asimilando la explicación.

Extracto 20: Sesión 3 (L.71-82):

- Pi: “The electricity (Inaudible) goes around the electrical circuit. When the electric current goes from or falls electricity to an electric appliance that (Inaudible) an electric circuit, it is completed all the process. Switches (Inaudible) electric (Inaudible) so that (Inaudible).”*
- 5 P: You understand that? When you turn the switch is on, when there is a light switched or switch from the radio, what we do is making a close circuit and the appliance can work, can function. You understand that, yes or no? We're connecting. Remember the switch on the blackboard? It's a circuit. A switch, when it's not on, means that is not connected, and when we turn it on, it connects. And that connection*
- 10 causes like a loop or a circle in the circuit. (Inaudible). Continue.*

En el extracto 21 de la sesión 3, las alumnas deben trabajar individualmente para poder realizar el circuito eléctrico al finalizar. No hay interacción ni participación por parte de las alumnas que repasan el tema de la electricidad

individualmente y en silencio. La profesora intenta explicar que el material de esta asignatura servirá para el de otra asignatura. La docente comprueba que todas hayan apuntado en la agenda las lecturas que deben realizar.

La profesora realiza algunas preguntas en el discurso regulador sin obtener respuesta y llama su atención con un toque de humor haciendo referencia al tema de la unidad (“¡Energía positiva!” L. 3) aunque esta vez no consigue el interés deseado (Lytra, 2004).

Extracto 21: Sesión 3 (L. 481-488):

- P: To build the circuit. Any questions, problems? No. Right. Okay, I'll see you if I  
(*Inaudible*) I'll bring you a picture for (*Inaudible*). The presentations and Art class for  
3 Friday. The presentations for what? Energy positive! So if you don't know about your  
positive energy, it's time to re-learn it or to remember, yes? Cause you'll get a note for  
the presentation. And... Tomorrow we have class. Okay? And... (*Inaudible*) Good. I  
6 think you're going to take. I'll have a look... Lucía, I'm going to take your agenda,  
okay? And Marta, the agenda...

En la sesión 5, la actividad que refleja el extracto 22 consta de una explicación acerca del magnetismo haciendo uso del libro de texto. Las alumnas leen en voz alta mediante nominación y la profesora detiene el discurso cuando lo considera y explica lo que se ha leído. Así ocurría igual en el extracto 20 de la sesión número 3. En la entrevista explica la profesora el objetivo de hacer lecturas en clase:

*“Utilizo el libro de texto para introducir el tema y reforzarlo. A veces para mejorar comprensión de lectura, pronunciación o vocabulario etc. “*

En esta ocasión la profesora hace **uso de la narrativa** utilizando ejemplos cercanos a las alumnas para explicar por qué la Tierra es un imán. Intenta que las alumnas, a través de una anécdota, se imaginen que están perdidas en el bosque y que tienen una brújula. Ésta les indicará el Norte, etc. Esta actividad no se incluye dentro del paquete de actividades donde interacciona toda la clase ya que las alumnas realizan un trabajo mecánico y no participan e interaccionan todas expresando sus opiniones.

En cuanto a la Lengua, la profesora hace uso de la instrucción correctiva una durante la lectura de la alumna mediante la repetición (“polos magnéticos”: L. 3). Es importante recordar que la profesora de contenido también es profesora de Lengua y debe enseñar a las alumnas a leer y pronunciar los términos insertos en las lecturas correctamente para que, más tarde, puedan producirlo de forma adecuada.

Extracto 22: Sesión 5 (L. 183-193):

- An: *“The Earth is a magnet. The Earth is an enormous magnet. It can attract everything to it because it has two magnet poles”.*
- 3 P: *Magnetic poles* (corrección fonética). *Read it clearly.*
- An: *“They are near the geographic poles but they are not the same. The magnetized needle inside compass points to the Earth’s magnetic North Pole and tells us where the north is. Before the compass was invented sailors had to use the Sun and stars for orientation.”*
- 6 P: *Okay. So when we’re walking in the forest, or in the countryside, or in the mountains, we have our compass in our hand. . Our compass is always... you know that the needle, which is the part that moves of the compass...*
- 9

En el extracto 23 de la sesión número 6, las alumnas realizan una actividad individual que seguirá de una explicación por parte de la profesora. Las alumnas leen en silencio cómo construir un electroimán (pág. 78).

#### Cuadro 2d: Teoría del libro de texto página 78

Make an electromagnet:

Materials: thin wire, a bolt (6-8 cm is a good size), a 1.5 volt D-cell battery, or a 12- volt torch battery, a wire cutter, two aper fasteners, some paper clips.

1. Remove the plastic from the wire ends and wrap the wire around the bolt- at least 15 times. (Vemos en la imagen com ova envolviendo un tornillo con un trozo de cable).
2. Attach paperclips to the ends of the wire. (En los dos extremos del cable, como se ve en la imagen, engancha dos clips).
3. Connect the paperclips to the battery. (en la imagen se muestra como conecta los clips a la pila).
4. Try using your electromagnet to attract metal objects. (A partir del electroimán creado, en la imagen se ve como trata de atraer un clip).

Después de la lectura la docente comenta el texto describiendo de nuevo el



experimento. Hace de nuevo uso de la **exposición lógica** utilizando como palabras clave “imán”, “alambre”, “batería” y “clavo” (L. 4-5).

Extracto 23: Sesión 6 (L. 301- 306):

- P: Good! That has magnetic properties. Fantastic. You understand that? (...) what are we going to do and what (...) So to make a little magnet, we're taking some (...) a piece of wire, a battery, and the nail (well in this case, it's true), and with these three simple things, we're going to create a little magnet that is going to have magnetic properties and that is going to attract metal objects. Very good, no? What's the materials? Loles.

En el extracto 24 de la sesión 7, la profesora realiza la revisión de toda la unidad con ayuda de un PPT (*Power Point File format*). En ocasiones es la profesora quien lee en voz alta y en otras ocasiones, las alumnas. La clase se basa en la explicación de la profesora de cada una de las diapositivas.

Las diapositivas contienen un lenguaje técnico y términos científicos específicos; por eso, la profesora haciendo uso de la **exposición lógica** aporta una explicación más cercana junto con un lenguaje más *coloquial* como “*very, very quickly*” (L. 9-10). En este caso intenta acercar el lenguaje académico (CALP) a una dimensión más básica (BICS) aunque se debe tener en cuenta que luego el estudiante produzca la versión más formal y no se quede con la más social. También realiza preguntas que responde ella misma para hacer más comprensible su input, aunque eso suponga un aumento de intervención por parte de la profesora: “*What we call that? The electric current.*” (L. 10).

Extracto 24: Sesión 7 (L. 1-9):

- P: Listen. This is your review with me, okay? Your review of the last.... In the next classes, we'll do the practical (Inaudible). We'll do the (Inaudible) It's a review. Some of the things are complicated, some of the things (Inaudible) Most of them, you're going to start to recognize, Cristina. Right? (Inaudible) We'll just drop this into another practical class and you can talk it all of the (Inaudible) you can study for your exam. Is that clear? You don't need anything (Inaudible) paper and technology, unless you want to take notes of something that you think is important. (Inaudible) In that case (Inaudible) Okay! Electricity and magnetism. You're going to have (Inaudible) reading.
- 9 Yes? Laura?

En cuanto a las actividades organizadas para que las alumnas trabajen de forma individual, predominan, como es lógico, las estrategias basadas en el

monólogo de la profesora. Hace uso tanto de la exposición lógica como del uso de la narrativa.

En la exposición lógica, la profesora explica en la sesión 3 la diferencia entre los polos geográficos y magnéticos y la corriente de electricidad en el circuito eléctrico. Durante la sesión 6 expone el montaje del circuito eléctrico y en la séptima sesión explica el relámpago y el traspaso de electrones que sucede en este fenómeno. Este tipo de estrategia es utilizado con bastante frecuencia y no suele entrañar intervenciones por parte de las alumnas aunque suele iniciarse por exigencias del contexto cuando una o varias alumnas contestan al inicio del temario.

El uso de la narrativa es una estrategia muy utilizada por esta profesora y resulta muy amena para las alumnas. Las anécdotas y experiencias de diferentes situaciones que ilustran, en este caso, la electricidad estática o la comprensión de los polos magnéticos mediante una aventura hipotética adentran a las niñas en una realidad percibida con otros sentidos, aparte del oído. Las experiencias compartidas hacen del aprendizaje una autentica adquisición de conceptos.

Puntualizar que durante la quinta sesión existe una instrucción correctiva fonética. Gracias a las lecturas esto se hace posible, como la maestra indica en la entrevista: *“Es importante que lean y deben leer más”*.

### **5.2.3 Actividades tipo D de Hatch**

El extracto 25 pertenece a la última sesión de la clase de *Natural Science*. Las alumnas se disponen en grupos de 4 o 5 personas y se cambia la organización del aula. Las alumnas construyen el circuito eléctrico por grupos y trabajan juntas. A medida que avanza la clase, la profesora se acerca a cada uno de los grupos para controlar la marcha de los mismos. Las alumnas interaccionan entre ellas.

Al inicio de la clase se presenta un monólogo de la profesora en el que explica la construcción del circuito (*foregrounding*) y en **segundo plano** (*backgrounding*) resalta algunos materiales que componen este circuito explicando sus propiedades, ejemplo de esto es el “prisma” y cómo éste refleja la luz (L. 6-10). Después, la docente vuelve al primer plano explicando el montaje del circuito en serie y paralelo. Las preguntas realizadas por la docente a lo largo del monólogo (L. 2, 6, 9) son contestadas por sí misma para comprobar que las alumnas van entendiendo a medida que se explica el montaje.

Extracto 25: Sesión 8 (L. 1-52):

- 5 P: I don't know if the groups are in four or five, for there should not be in sixes. Have you seen the differences before? Because it makes a difference! Hello? Okay! So it's the same thing: the longer you take to open eyes, the less time we have to do the programmed thing. So, the teacher says: you need to make a group of four. And we spend thirty-five minutes making a group of four. And then we spend five minutes on the activity. That's fine, no? No. Right. Well, pay attention. Somehow... Where were we before, Cristina? We had a... Let's work here! Can we work now? Cristina, how can we work before?
- 10 Cr: (Inaudible)  
P: There. Can you see the...? Ana. Lydia. You have to move, Lydia. (Inaudible) Can you see the colors on the wall?  
AS: No. Yes.  
P: Depends on the shade that I put.  
AS: Ah, yes! I saw! Yes.
- 15 P: Can you see... (Inaudible) ...everyone on the wall?  
AS: Yes!  
P: What's happening?  
AS: That the light... (Inaudible)  
P: (Inaudible) ...at the same time. Lydia, what's happening?
- 20 Ly: That light is made of another... (Inaudible) ...that is reflected in the... (Inaudible)  
P: So, when the light comes from the window, we see the seven colors?  
Cr: No.  
P: No. What's happening?  
AS: (Inaudible) ...reflects the colors.
- 25 P: Aha. What's happening? You know that light is made of seven colors, you know that light goes through transparent things, like air or...  
AS: Or water.  
P: Or water, or (Inaudible), etcetera. But what's happening here? Why can we see the seven colors? Why can we see the colors?
- 30 AS: Because it reflects all the colors...  
AS: Because it passes through...  
AS: Because it reflects the glass...  
P: This is a transparent object, okay? But what is the shape of it? It could be a prism. And a shape is what separates out the colors. Okay? Because there's lots of different reflections. You know that when the light goes through an object, then it's going to hit this object till it's going to reflect it out in a different angle. Okay? And so it has to
- 35

- 40 separate the colors in... (Inaudible). It's all of this. (Inaudible.) So play... We'll play with this. I think it's a piece of plastic, so it's very breakable, so be careful. And then we'll get it on a cable. But this is not the first straight thing I want you to do. This is when we remember, when we have time, we can come (Inaudible). Right? The first that we are going to do today is: I'm going to give you some different components, and you're going to build them on the circuits. Okay? (Inaudible).
- As: (Las alumnas hablan a la vez)
- 45 P: Okay. And the moment (Inaudible) this we're going to do a circuit, which is described here. Okay? You have to listen and have to be attentive. So what we're going to do is circuits, and most of you have an idea about how to make a circuit, because you drew one in series, and one in parallel in your books. Okay? Now, all those components I haven't got. I got a buzzer, that makes noise I've got switches, lamps, bulbs, a lamp holder, which is (Inaudible) the bulb empty (Inaudible).

En esta ocasión en la que la maestra agrupa a las niñas para trabajar en grupos en la realización de la tarea; hay un incremento entre las interacciones de las alumnas pero no se constata más que la estrategia de 1º y 2º plano durante la realización de la actividad.

#### 5.2.4 Resumen de las clases de *Natural Science*

En este apartado, se ha estudiado el discurso de la profesora y las alumnas en las clases de *Natural Science*. Se observa un predominio de actividades durante el discurso que implican una interacción de todas las alumnas. En relación a la construcción de conocimiento en esas clases, las estrategias más utilizadas son las preguntas en serie que propician intervenciones del alumnado. Esta estrategia suele ser más utilizada por la maestra cuando tiene que revisar contenido de las sesiones anteriores. Otra de las estrategias utilizadas es la selección de las respuestas de las alumnas, la construcción conjunta y la recontextualización retroactiva. La selección de respuestas integra las contribuciones de las alumnas en el diálogo de la profesora. La construcción conjunta es la negociación de significado que se construye en torno al contenido y, por último, la recontextualización retroactiva otorga un protagonismo importante a las alumnas ya que sus respuestas son consideradas y ampliadas para elaborar una nueva acepción del término que ellas han empleado o para conectar su intervención con algún otro concepto.

En la última sesión de contenido, las alumnas se agrupan en pequeños grupos y la profesora asume el rol de supervisora. En esta sesión, la disposición e interacción entre las niñas ocurre de manera natural. Las alumnas se comunican espontáneamente entre ellas, ya que tienen esa necesidad para poder resolver la tarea con éxito.

El último tipo de actividad que se encuentra en las sesiones de *Natural Science* es en el que las alumnas trabajan de forma individual. En el discurso que se deriva de este último grupo abundan las estrategias que pertenecen al monólogo de la profesora. Ésta utiliza con más frecuencia el uso de la narrativa y la exposición lógica. El uso de la narrativa acerca a las alumnas las explicaciones de la lección a través de experiencias, ejemplos o vivencias similares y cotidianas para que las alumnas comprendan todo el contenido con claridad. La exposición lógica aporta a las alumnas una verdadera comprensión del contenido y de lo que se está haciendo. No se observa ningún tipo de actividad que implique reflexión gramatical en las clases observadas.

## **CAPÍTULO 6 EL USO DE LA LENGUA MATERNA**

### **INTRODUCCIÓN**

Los extractos de las sesiones de Lengua Inglesa se presentan divididos en función del tratamiento que otorga la profesora a la utilización de la lengua materna por parte de las alumnas en clase. La profesora de Lengua Inglesa toma como referencia la normativa del centro acerca de la utilización del español en las clases impartidas en inglés. La normativa del centro (que deriva de las directrices que impone la Comunidad de Madrid) pretende alcanzar más rápidamente el bilingüismo (español – inglés) en el centro. Para lo cual, se hará uso exclusivo de dicha lengua (B.O.C.M, 2011, p. 56) cuando el personal de inglés se dirija a las alumnas y cuando se halle en el centro escolar para incrementar las oportunidades de comunicación y expresión en dicha lengua:

*“En las clases de inglés y en el resto de Áreas que se impartan en inglés, la lengua de comunicación entre alumnos y profesores es única y exclusivamente la lengua inglesa. El inglés es la lengua de comunicación del aula. La meta es que el inglés sea la lengua de relación entre los profesores que imparten inglés y los alumnos dentro y fuera del aula. Especialmente en Infantil y Primaria se hace uso exclusivo del inglés y se inculca tal hábito”:*  
(Normativa del Centro, 2007, p. 136)

Para hacer patente esta normativa, la profesora de Inglés crea la figura del *policegirl* en clase y las alumnas irán rotando en la obtención de dicho rol de forma semanal. La función de la “policía” será la de anotar en los “pasaportes personales” de sus compañeras una marca roja si hacen uso del español durante la clase. La sanción se traducirá en deberes extra para realizar en casa y deberán entregarse de forma escrita a la profesora cuando ésta lo indique. Así lo explica la profesora de Lengua Inglesa en la entrevista:

*“Tengo un sistema de pasaportes del “English Land” hechos por ellas mismas, de cartulina, con su foto y unos puntos dibujados. Cada vez que hablan en español la “Policegirl” de la semana, les colorea un circulito en rojo. Si tiene dos puntos rojos en un día llevan deberes extra a casa. ¡Este sistema les encanta!”*

A continuación se presentan los extractos que contienen el empleo de la L1 durante las clases de Lengua Inglesa y *Natural Science*. Además de analizar el uso y tratamiento de la L1, también se tendrán en cuenta los recursos multilingües de los que la profesora y las alumnas hacen uso (García, 2009; Lewis, Jones y Baker, 2012; Saxena y Martin – Jones, 2013; Park, 2014). En relación a la función otorgada en el uso de la lengua materna (L1) en la clase de lengua extranjera (L2) se empleará el marco teórico de Swain, Kirpatrick y Cummins (2011, p. 8-17).

## 6.1 EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA

### 6.1.1 El uso de la lengua materna es sancionado

En este extracto 1 de la sesión 1, las alumnas ponen en práctica las oraciones condicionales del tipo 2 e inventan ejemplos eligiendo por sí mismas el tema que desean. Una de las alumnas produce un ejemplo (L.1) y recibe la aprobación (L. 2) de la maestra mediante repetición, creando el llamado IRE.

Una de las alumnas interviene de forma espontánea respondiendo a su compañera e introduciendo el cambio de código ("*code switching*"): "peluquería" (L. 3) en otra oración condicional. El ejemplo produce risas entre sus compañeras y la profesora en lugar de proseguir con el ejercicio avisa de la sanción que las alumnas pueden tener cuando se hace uso del español durante la clase de Inglés. Eso es lo que en la entrevista se refleja:

*"En clase solo utilizo el inglés. No utilizo el castellano, de hecho, suelo evitarlo a toda costa. No creo que el español sea necesario para la adquisición de una lengua extranjera. De hecho, en mi opinión no debe aportar muchos beneficios...Pero no soy muy entendida en el tema."*

Como expone el Proyecto Bilingüe de Centro y según establece el B:O:C:M no se debe hacer uso de la lengua materna durante las clases de inglés, por eso la profesora nombra semanalmente una "policía" de entre las alumnas para que escriban los nombres de las compañeras que hacen uso del español durante la clase y éstas sean sancionadas con deberes extra. La participación de la alumna, aunque su respuesta sea correcta, es sancionada. La profesora no traduce el término "peluquería" (L. 3) sino que solo avisa a las niñas la sanción a la que se exponen (L. 4).

#### EXTRACTO 1 (Sesión 1: L. 173-178)

*Ac: If I were Puyol I would be very ugly.  
P: If I were Puyol I would be very ugly.*



- 3 A: I would go to the **peluquería**. (Risas)  
P: Listen girls, if you speak Spanish, extra homework.  
As: (Inaudible)  
6 P: So up to you. You decide...

En este extracto 2 de la sesión 1, las alumnas leen ciertos consejos del libro para rendir más en el colegio.

Estos consejos del libro (pág.35) no están redactados en condicional, hacen parte de un ejercicio de comprensión auditiva y lectora. El contenido es sobre el colegio y actividades escolares. La profesora no solo realiza el ejercicio de comprensión auditiva sino que también emplea la lectura en voz alta y crea una actividad en la que deberán cambiar los tiempos verbales de las frases del ejercicio para seguir practicando las oraciones condicionales.

Esta es una actividad que idea la maestra para practicar las condicionales y generar mayor producción. La intervención espontánea de una alumna “Yo todo lo contrario” (L. 4) es expresada en español durante esta actividad y consta de una oración completa. La profesora reprende a la alumna dirigiéndose a ella en inglés “¿Quién está hablando en español y por qué?” (L. 5) pero prosigue con la discusión después de una llamada de atención: “Dime lo que quieras decir pero en inglés” (L. 5).

#### EXTRACTO 2 (Sesión 1: L.262-268)

- MI: “So go to sleep and enjoy”.  
P: And enjoy your dreams. So the more you sleep the better you are at school, the more attention you’ve got ok?  
3 A: **Yo todo lo contrario**  
P: Who’s speaking in Spanish and why? Tell me what you want to say but in English.  
6 Ok girls, who can summarize this little paragraph into a conditional sentence?

En el extracto 3 de la sesión 1, las alumnas leen en voz alta del libro de texto acerca de cómo la música puede afectar a las prácticas escolares.

En este caso, una de las alumnas nominada lee una oración en la que un personaje expresa la idea de que la gente se concentra mejor con música

clásica, especialmente haciendo los deberes de matemáticas. En esta oración está contenida la palabra “*actually*” (L. 1) que es conocida por tratarse de un famoso *false friend*.

La profesora trabaja explícitamente la lengua. Se hace uso del español para realizar la **comparación lingüística** de dos términos. La maestra desea que las alumnas comparen dos términos con forma similar (en español e inglés) pero que difieren en su significado. Este fenómeno se denomina como “*false friend*” (Koessler y Derocquigny, 1928). La profesora pregunta explícitamente a las alumnas lo que es el “falso amigo” (L. 8). Las alumnas recurren a la explicación utilizando la L1 de forma espontánea.

La palabra “*actually*” es traducida erróneamente por “actualmente”. Este error se debe a la similitud de su escritura en inglés con el español. Este tipo de términos (falsos amigos) nos inducen a error, y deben ser subsanados en el aula para evitar los errores fosilizados. La profesora inicia la secuencia con una pregunta: “¿Qué es *false friend*?” (L. 6) Esta pregunta es contestada por unas alumnas no identificadas de forma correcta en español. La profesora pide la repetición de la oración en inglés pero es ella misma la que responde haciendo uso del español. La profesora recurre a la L1 (L. 8-9) intencionadamente para que las alumnas no confundan el término “*actually*” y puedan traducirlo erróneamente por “actualmente”.

#### EXTRACTO 3 (Sesión 1: L. 325-336)

- An: “*Actually helps some people concentrate, especially in maths*”.
- 3 P: Ok listen what they say, to what they say. Marta loves listening to Beethoven while she studies and they say if it's classical music it's ok. *Actually*, by the way *actually* is a false friend.
- A: Yes.
- 6 P: What is a false friend? Who remembers?
- As: **Que no es lo que parece**
- 9 P: In English. It is not what it seems to be. It seems to be **actualmente** but it doesn't mean **actualmente**, it means? *Actually* means? Really? **Realmente**, ok? So listen. Classical music *actually* helps some people concentrate specially in Maths, when you don't have to memorize something, when you just have to think about numbers.
- 12 Continue please.

En este extracto 4 de la sesión 2, la profesora explica el ejercicio que las alumnas han de trabajar. Es un ejercicio que se desarrolla en parejas pero por el número alumnas se crean también equipos de 2 o 3 personas. Mediante la práctica, la docente intenta que se diviertan jugando a las adivinanzas para averiguar el personaje famoso que piensa una de ellas. La única premisa es la utilización del segundo condicional.

Las alumnas, una vez explicado el ejercicio, comentan entre ellas cómo van a distribuirse y que pareja van a escoger. En esta ocasión no se ha podido transcribir la parte de las alumnas en la que intervienen en español por haber demasiado ruido, sin embargo las alumnas recurren al uso del español **durante la actividad**. Un estudio de Swain y Lapkin revela que en las clases, la mayor parte de los alumnos hacen uso de su lengua materna cuando hablan entre ellos (2000, p. 268).

Los cambios de código generan iniciaciones por parte de las alumnas. Sin embargo, la presencia del español en clase produce un aviso de sanción por parte de la profesora y se penaliza con la expulsión del aula si se produce un cambio de lengua (L. 5). Este ejemplo hace visible la extensión del supuesto monolingüe a situaciones no instructivas.

#### EXTRACTO 4 (Sesión 2: L. 221-227)

- 3 *P: Why are you talking girls, silence. There is no need to talk. On the final page of your copy book. Write the name of a famous person and hide it, your partner cannot see that person.*  
*As: (Inaudible)*
- 6 *P: Listen, if you speak in Spanish you get out of the class. Listen, once you've written it, can you please close your copy book so that nobody can see who is your famous person.*

En este extracto 5 de la sesión 2, se puede comprobar que la profesora no está muy satisfecha con los resultados de las alumnas obtenidos en un *test* sobre las oraciones condicionales. La profesora les pregunta con honestidad a las niñas si han estudiado y les pide que sean “humildes” (L. 3) en sus respuestas. La profesora interviene y pide explícitamente la *aclaración* del término

“humilde” (“*Who can give me a synonym of humble?*”: L. 4) utilizado en su oración.

La maestra pide que den un sinónimo de humilde sin especificar la lengua, aunque según la normativa, se supone que debe darse una respuesta en la L2. Hay una intervención por parte de una alumna en español (“piadoso”: L. 5). La profesora *corrige explícitamente* el término haciendo también uso de su lengua materna: “No, humilde” (L. 6). La intención claramente aquí es pedagógica haciendo uso de un cambio de conmutación para **traducir un término de vocabulario** que resulta complicado para las alumnas.

Después de estar un tiempo empleando la primera y segunda condicional en ejercicios; la profesora quiere que dominen ambos y para ello desea conseguir que cambien de una condicional a otra de forma rápida y automática. Una de las alumnas al intentar explicarse, comienza la oración utilizando la L1 (L. 17) de forma espontánea. En este extracto, la sanción por parte de la profesora expresa un rechazo de forma explícita a su intervención y recalca el cambio de código haciendo uso del español: “*Es que nada*” (L. 18).

#### EXTRACTO 5 (Sesión 2: L. 450-471)

- P: *Well girls, listen no girls*  
As: *Inaudible*  
P: *Listen, without getting angry, I want you to be humble. Humble means, who can give me a synonym of humble?*  
5 A: **Piadoso**  
P: No, **humilde**. I want you to be humble and not to get angry but I want using the first conditional, I want some of you to give advice, no, no, no, sorry, using the second conditional. To give an advice to one of your friends, ok? And it has to be true, I can, listen, I've seen that Elena, has written on your desks, like resolutions for this year for  
10 you to improve, ok. Do you mind if we talk about it, a little bit?  
As: *Inaudible*  
P: *Silence, Have you got, ok, silence, Teresa, I didn't ask you, listen. It doesn't have to coincide with the one you've got written on your desk Teresa, listen.*  
Te: *One thing*  
15 P: *No I'm talking one thing no, you wait.*  
P: *No I'm talking one thing no, you wait.*  
Te: **Es que**  
P: “**Es que**” nothing. Girls, you can use either the first conditional because you can say if you study more you will pass your exams, that is an advice, and you can also  
20 use the second conditional and say *If were you I would study more, ok you can*

*choose but I prefer you to use the first conditional now because we've been using the second one for a long time for a long time.*

En este extracto 6 de la sesión 2, las alumnas distribuidas por parejas o tríos, en frente de la pizarra, continúan jugando al juego de adivinar los personajes famosos haciendo uso de la condicional tipo 2, pero esta vez en equipos. En este ejemplo, el personaje es difícil (Alaska: L. 13) y las pistas no ayudan al equipo, por lo que la profesora junto con el resto de la clase interviene.

Una alumna identificada y no nominada utiliza la L1 aportando alguna pista a la clase: “¿Empezaba con h?” (L. 10). Este *cambio de código* **durante la actividad** supone una oración entera en la L1 y genera una llamada de atención por parte de la profesora: “Estás hablando en español, Blanca” (L. 11) rechazando su intervención y dando así pie a otra alumna a participar: “¿No hay nadie que quiera probar a ver si lo averigüa?” (L. 11-12). La alumna es sancionada omitiendo su turno de palabra y no contestando a su pregunta, formulada en español.

#### EXTRACTO 6 (Sesión 2: L. 300-315)

- P: Ah, If you were this person you would be a gothic person. Out loud, like this come on. Gothic.
- 3 As: (Inaudible)
- P: I know, fat short, gothic, ugly, but listen, in concerts?
- As: Yes
- 6 P: I thought it was Zapatero's daughter.
- As: (Inaudible)
- P: But she doesn't sing in concerts, she is not a singer. So she is not that fat, she is very short, do you know her?
- 9 Bl: ¿Empezaba con h?
- P: I don't know, you are speaking Spanish, Blanca. Ok, anybody wants to try to guess it?
- 12 A: Alaska?
- P: Alaska?
- 15 Lu: Yes.

Según el análisis de los datos anteriores, hay dos observaciones claras.

a) La primera es que la mayor parte del uso del español en clase es producido por las alumnas y no tiene ninguna función pedagógica. En una ocasión lo

utilizan para desenvolverse en una actividad ya que las alumnas no comprendan bien las reglas del juego “adivinar un personaje famoso” e intervienen en su lengua materna. Cuando las alumnas participan en una actividad conjunta, muchas veces después de explicar las reglas del juego suelen hablar entre ellas para aclarar dudas y hacen uso de la L1 (Hassan, 96).

El uso del español de las niñas en español es fruto del desconocimiento de una palabra de vocabulario e insertado en una oración para proseguir con su participación “*I would go to the **peluquería***” [EXTRACTO 1 (Sesión 1: L. 173-178)] en la actividad. Las intervenciones restantes de las alumnas son comentarios o pensamientos expresados en voz alta y aunque esto aporte naturalidad y espontaneidad, debido a la normativa, las intervenciones no son bienvenidas. Después de sus intervenciones hay un aviso por parte de la profesora para que no se utilice la lengua materna en clase. Les recuerda la norma y el castigo que se les impondrá (deberes extra) si no respetan esta premisa.

b) La segunda observación es que durante los extractos en el que la lengua materna se inhabilita para su uso, la profesora de Inglés, hace uso también del español pero con una función específica. Hace un uso de la lengua materna para profundizar en el significado de la palabra “actually” [EXTRACTO 3 (Sesión 1: L. 325-336)] y “humble” [EXTRACTO 5 (Sesión 2: L. 450-471)].

El primero de los ejemplos (“*actually*”) es un término que aparece en una de las actividades del libro que las alumnas realizan en clase y el segundo de los ejemplos (“*humble*”) es fruto de una conversación que la profesora mantiene con las alumnas. Al estar disgustada por los resultados obtenidos en el examen, hace hincapié en un término que resulta clave para la comprensión por parte de las alumnas de su enfado. El primero hace parte del discurso instruccional y el segundo, debido a su falta de vínculo con el contenido de la asignatura, hace parte del discurso regulador (Christie, 2000).

### 6.1.2 El uso de la lengua materna no es sancionado

En este extracto 7 de la sesión 1, las alumnas tienen que formar oraciones escogiendo un personaje famoso y actual y elaborando una oración en condicional incluyendo el nombre de dicho personaje. Se observa la demostración de la condicional tipo 2 para que las alumnas se sientan seguras en cuanto a la estructura de la oración y tiempos verbales que se han de utilizar. Esta seguridad potencia la confianza, reduce la ansiedad y por tanto, promulga la participación activa (Krashen, 1982).

En la línea 3, una alumna expresa de manera espontánea su opinión acerca del ejemplo de la profesora (L. 1-2) y así su indiferencia pública ante el jugador español. “*I would romper con él. Por favor...*”. La estructura de la oración es correcta ya que emplea de forma adecuada el tiempo verbal. La espontaneidad y ganas de participar se ponen de manifiesto ante la pronta respuesta. La profesora utiliza la estrategia de *corrección explícita* repitiendo solo la parte de la oración que necesita traducción.

La profesora sanciona el uso de la lengua materna y **traduce** el *phrasal verb* “romper con él” (L. 3) ya que estas formaciones (verbo + preposición) son siempre complicadas para las niñas y la profesora sabe que desconocen este tipo de expresiones:

*“Las alumnas utilizan de forma espontánea el inglés en clase aunque en ocasiones se les escapa algo de español o lo utilizan cuando quieren decir algo y no saben decirlo en inglés porque es muy difícil.”*

#### EXTRACTO 7 (Sesión 1: L.162-166)

- P: If you want to give a sentence give it right. Ok? If I were Sara Carbonero I would be Casillas's girl friend.
- 3 A: No, no. I would **romper con él. Por favor...**
- P: Break up with him. Good okay who wants to give a sentence, more sentences, funny sentences. Mariola.

En este extracto 8 de la sesión 1, la profesora, a través del andamiaje construye el significado del término *breakfast* (L. 1) a partir de una palabra que las alumnas ya conocen, que es “*fast*”, es decir, ayuno (L. 5).

La maestra pide explícitamente a las alumnas mediante la *obtención directa* el significado de “*fast*” (L. 4) para afianzar un conocimiento y dar un mayor sentido semántico al concepto. La respuesta de las alumnas es dada en español. Este uso de la lengua materna tiene una función pedagógica ya que profundiza en el significado de la propia lengua. La respuesta es *reformulada* en la L2 y reforzada positivamente. Aquí se percibe como en ocasiones la profesora prefiere que utilicen el español pero que intervengan:

*“Siempre prefiero que las alumnas intervengan haciendo uso del español a que no participen”*

#### EXTRACTO 8 (Sesión 1: L.237-243)

- P: Very good girls, you remember. Why do we say breakfast, sorry I am remembering some of the things. Because we break...*
- 3 *As: Fast*
- P: And what is fast?*
- As: **Ayuno***
- 6 *P: Not eating, good, good memory. Good, ok girls. Now can you please go to page 35.*

En el extracto 9 de la sesión 1, las alumnas deben responder con verdadero o falso a oraciones de un ejercicio del libro acerca de prácticas saludables para rendir mejor en el colegio.

La técnica empleada en este extracto es el andamiaje. Primero, en la línea 2, la profesora realiza una *corrección fonética explícita* para que la alumna repita la palabra “*student*” (L. 2) pronunciándola de forma correcta. La alumna repite la misma palabra y continúa con la oración.

La profesora prosigue con su discurso dando su aprobación de forma implícita. El ejercicio está guiado y el discurso controlado por la profesora “¿Es correcto o falso?” (L. 4). La profesora, durante el discurso, hace uso del término “*skip*”



(L. 6) y pregunta de nuevo su significado sin indicar la lengua en la que debe ser respondida la pregunta.

Aunque no se indique la lengua en la que se debe responder, las alumnas saben que deben contestar en la L2 para no ser sancionadas. En la línea 7, una alumna no nominada contesta de forma correcta a la pregunta pero en español (“saltar”) y traduce el término. La profesora reformula la respuesta en la L2 y sigue con el ejercicio haciendo caso omiso de la utilización de la L1 y aceptando la respuesta dada.

Aunque la respuesta acerca del significado del término “*skip*” parezca obvia, para las alumnas no lo es, ya que para ellas “saltar” tiene el significado de “saltar a la comba o hacia arriba que en realidad es “jump”. Aquí el verbo “saltar” tiene el significado de “hacer caso omiso a”, por lo que es un término difícil para las alumnas y es conveniente que conozcan su significado en español. La utilización de la lengua materna en este caso, no recibe sanción al llevar implícita una función pedagógica que permite una aclaración a la acepción del verbo “saltar”.

#### EXTRACTO 9 (Sesión 1: L. 435-443)

- Ma: “*Most UK students*”.  
P: *Students*.  
3 Ma: “*Students have breakfast*”.  
P: *Is it true or false, according to what they say? False. Because they say that many students in the UK, in the United Kingdom skip breakfast. What is the meaning of*  
6 *skip?*  
A: **Saltar**.  
P: *Not to do something. You skip something, ok? Is it true or false?*  
9 As: *True*

La profesora, en el extracto 10 de la sesión 2, después de una explicación acerca de la formación de la condicional tipo 2, ejemplifica para facilitar a las alumnas el uso del segundo condicional mediante un ejemplo “*If you were this person you would play football*” (L. 5-6). El ejercicio consiste en pensar por parejas o tríos (si el número de niñas no resulta par) en un personaje famoso.

Cada alumna piensa en uno e intenta que su(s) compañera(s) lo averigüe(n) con pistas que serán dadas mediante oraciones condicionales.

La profesora al dar el ejemplo, produce una reacción espontánea de una alumna. Esta intervención se produce en español y se denomina como “cambio de código”: “¡**Qué fácil!**” (L. 6). La reacción de la profesora es una corrección implícita y afirma lo que la alumna ha dicho repitiendo la misma expresión en inglés. En la entrevista comentaba la profesora que cuando las alumnas intervienen siempre lo hacen de manera natural:

*“Cuándo las alumnas utilizan la L1 en clase, lo hacen de manera natural.”*

#### EXTRACTO 10 (Sesión 2: L. 234-242)

- 3 *P: Wait a minute. Well don't worry, you can do it together, don't worry. The thing is that, imagine Carlota, imagine that you are my partner ok? And in my copy book I wrote somebody who... Imagine I write Casillas ok? It means that Carlota needs to find out to say Casillas ok? So, using a second conditional, I am going to give her clues, I am going to say: If you were this person you would play football.*
- 6 *A: ¡**Qué fácil!***
- P: Well that's easy ok, excuse me, can you please be quiet? Do you understand?*

En este extracto 11 de la sesión 2, las alumnas están practicando la oración condicional de tipo 2 con un juego en el que mediante pistas generadas, la pareja o el resto del equipo deben averiguar un personaje famoso.

Ante la imposibilidad de averiguar por parte de la pareja el personaje famoso; una alumna sin identificar no perteneciente al mismo equipo interviene **durante el juego** de forma espontánea en la L1 queriendo aportar más pistas al resto de la clase: “¿Es del Barça?” (L. 6). Esta intervención genera una *reformulación* (L. 9) por parte de la primera alumna en inglés. La profesora no sanciona la utilización del lenguaje (en L1) solo hace una llamada de atención a quien sin respetar las reglas del juego ha intervenido: “Tú no puedes preguntar, tu solo escuchar” (L. 7-8).

EXTRACTO 11 (Sesión 2: L. 376-386)

- A: *You would be a, you would play football match*  
P: *You would play in football match, matches*  
3 A: *Messy?*  
A: *No*  
P: *Give more clues.*  
6 A: *¿Es del Barça?*  
P: *Excuse me; she is the one who is going to give clues. You cannot ask any question. You just listen.*  
9 A: *If you were this person you would play in the Barça.*

En este extracto 12 de la sesión 2, las alumnas siguen practicando el juego que se basa en adivinar un personaje famoso. La profesora pide una última intervención antes de finalizar.

Se produce la intervención espontánea de una alumna sin identificar y sin nominar en español “Va decir al rey de España” (L. 8). La profesora ignora la intervención de la alumna y haciendo una petición de aclaración (L. 10) a otra alumna que interviene más tarde también sin identificar (L. 9)

EXTRACTO 12 (Sesión 2: L. 412-420)

- A1: *That person, you would fly with an umbrella.*  
A2: *I know*  
3 A3: *Mary Poppins*  
A1: *Yes*  
P: *Well girls*  
6 A3: *Can I do it please?*  
P: *One more and we change, we do something different ok?*  
A4: ***Va decir al rey de España.***  
9 A3: *If you were this person...*

Al finalizar la segunda sesión, en el extracto 13, las alumnas han practicado las oraciones del primer y segundo condicional. Antes del cambio de clase, la profesora nombra a algunas alumnas para que les de ejemplos en la primera y segunda condicional. En este caso le pide a Marta que haga un intento practicando la oración condicional tipo 2.

Marta inicia una oración con el nombre de una compañera (L. 3) pero tarda en completar la frase, la profesora le anima para que prosiga (L. 4). Marta, **durante la actividad**, realiza un cambio de código expresándose en español

“No me acuerdo” (L. 5) y refiriéndose a la formación de la condicional. La profesora hace caso omiso de su intervención en la L1 y corrige implícitamente la oración insertando la misma expresión que ella utilizó pero en inglés (L. 6) y llamando su atención para que se fije que la estructura de la condicional tipo 2 está escrita en la pizarra.

EXTRACTO 13 (Sesión 2: L. 506-515)

- P: If I were Marta I wouldn't sing in class. Good. Marta. Do you dare to say something?*  
*Mt: Anuca (silencio).*  
*P: Come on.*  
5 *Mt: **No me acuerdo.***  
*P: You don't remember what you have? Marta, look at the blackboard*  
*Mt: If you were...*  
*As: Inaudible*  
*P: Ok girls, you don't know how to play this game, what a shame. What a pity. Cristina*  
10 *and we finish. Ok?*

En este extracto 14 de la tercera sesión, las alumnas leen en voz alta unas oraciones de un ejercicio del libro (pág. 36 nº2) en las que hay que completar los tiempos verbales para formar condicionales.

Una de las alumnas no comprende por qué es una oración condicional, según la regla gramatical “No pone if” (línea 4) que para ella es la marca para distinguir cuando una oración es condicional.

El cambio de código de la alumna (L. 4) se produce para poder **elaborar la tarea encomendada** y genera la explicación de la profesora acerca del problema planteado por su alumna (L. 5-7). Aquí se comprueba cómo la L1 no es un enemigo para la profundización en el desarrollo de la L2 (Swain et al., 2011, p. 3) sino que ayuda en la comprensión de la formación de oraciones condicionales en dicha lengua. La profesora admite la intervención en la L1 e inicia el discurso.

EXTRACTO 14 (Sesión 3: L. 37-44)

- P: *You don't. You don't look well, sorry. You don't. Ah, no, no, sorry.*  
A: *Won't*  
3 P: *Sorry, let's see, you...*  
A: **No pone "if".**  
P: *Ah ok, you won't, you will not, that is true, sorry. They don't say will of course, because you are supposed to know it. You will not do well in your test about the Industrial Revolution unless. Who remembers the meaning of unless?*  
6  
A: *If you don't.*

En este extracto 15 de la sesión 3, las alumnas leen en silencio para comprender mejor la historia de un pasaje del libro de texto titulado "*The Ride to School*" (pág. 37 nº 12).

Después de la lectura, la profesora y las alumnas comentan la imagen que ilustra dicho texto y se discute acerca de cómo van ellas al colegio, en qué medio de transporte, etc. Observando la imagen del libro, se ve una montaña y unos niños en un trineo en medio de la montaña con nieve. Una alumna que no sabe si suben o bajan la montaña e interviene **durante la actividad** de manera espontánea en la L1: *¿Pero van hacia abajo o hacia arriba?* (L. 5).

En este caso, la profesora admite la intervención en la L1 y contesta a la pregunta de la alumna en la L2: "*Abajo, están yendo hacia abajo*" (L. 6). La aceptación de la profesora crea un andamiaje que deriva más tarde en una discusión en la que se establece un diálogo colaborativo (Swain y Lapkin, 2000, p. 254) para poder entender mejor la situación en la que se encuentran los niños en la lectura. Como afirman algunos autores, la utilización de la L1 en clase no se traduce por una pérdida de oportunidad para que el alumno participe (Swain et al., 2011: 3).

EXTRACTO 15 (Sesión 3: L.120-122)

- P: *Yes? Did you know if it exists?*  
3 A: *Yes.*  
P: *I had no idea.*  
A: *But, no the school no*  
6 A: **¿Pero van hacia abajo o hacia arriba?**  
P: *Down, they are going down. They live up in the mountain on the top and they go down, to the nearest town. Ok, how cool, imagine. Ok, we are going to do it. Silence.*

- 9 *Elena. Elena is going to start doing it everybody is going to be quiet and we are going to listen carefully.*

En el extracto 16 de la sesión 3, las alumnas deben completar los verbos entre paréntesis de un texto titulado “*The Ride to School*” para formar una condicional del tipo 1 o 2 de forma correcta. La imagen que ilustra el ejercicio es una tirolina y una de las oraciones condicionales que deben completar las niñas es acerca de una tirolina (L. 3).

La profesora hace que la alumna elicit el tiempo verbal adecuado (L. 1) de la condicional tipo 2 y refuerza la respuesta de la niña de forma positiva (L. 3) haciendo uso de la *repetición* (IRE). La profesora *reformula* toda la oración condicional, ordenando la información para aclarar al resto de la clase el producto final: “*If you wanted to get to school, you would ride a zip line*” (L. 4).

En este ejemplo aparece un término nuevo para las alumnas, que a pesar de estar ilustrado, muchas no conocen ni en español (“*zip line*”: L. 4). La profesora señala la imagen del niño, mostrándoles lo que es y una alumna sin nominar, no identificada repite la palabra en español (L 5) para aclarar el significado a toda la clase y **traducir el término**. La utilización de la L1 por parte de esta alumna no es sancionada sino que es reforzada positivamente: “¡Eso es!” (L.6).

#### EXTRACTO 16 (Sesión 3: L. 136-142)

- P: You would not have or wouldn't, of course any of these choices. If you...*  
*As: Wanted*
- 3 *P: Wanted, very good girls. If you wanted to get to school, you would ride a zip line. That's a zip line, what you can see in the picture ok?*  
*A: Tirolina.*
- 6 *P: That's it. A zip line. When most people?*  
*As: Feel.*

En el siguiente extracto 17 de la sesión 5, la profesora corrige los deberes del día anterior. Las alumnas tenían que escribir en sus cuadernos de espiral oraciones utilizando el primer condicional. Están oraciones debían hablar de su vida cotidiana en la escuela, en casa, con sus hermanos, hábitos saludables...

El pasaje ilustra cómo oralmente, la profesora nombra diferentes alumnas para que lean de sus cuadernos los ejemplos. Le toca el turno a Mariola, una alumna con aparato dental. Esta alumna no suele levantar mucho la mano y participar voluntariamente porque el aparato le dificulta la pronunciación de ciertos sonidos. Antes de hablar explica su situación a la profesora: “Es difícil con mi **aparato**” (L. 3). Utiliza la palabra “aparato” en español en medio de una oración elaborada totalmente en inglés (intrasententially o intersententially: Cook, 2001) ya que no conoce el término en la L2.

La profesora corrige y **traduce** explícitamente el cambio de código (L. 4: “*Braces*, aparato is *braces*”). No existe sanción por parte de la profesora. El término en inglés es desconocido por las alumnas ya que no suele aparecer en los centros de interés de la asignatura.

#### EXTRACTO 17 (Sesión 5: L. 250-253)

- P: Well girls, listen, Ah Mariola, I forgot you're there. Let's listen to Mariola, one more and then we'll finish.*
- 3 *MI: It's hard with my “aparato” If you eat carrots your eyes will get better,*  
*P: Braces, “aparato” is braces.*

En el extracto 18 de la sesión 6, después de que las alumnas realizaran un *test* de oraciones condicionales en clase cuyos resultados no fueron muy óptimos; la profesora sigue practicando el primer y segundo condicional. En este extracto, se practica el segundo condicional y se divide la clase en dos. La primera mitad tendrá que escribir la primera parte de la oración condicional y la segunda mitad de la clase tendrá que escribir la segunda parte de la oración condicional. La profesora formará parejas aleatorias de las dos mitades de la clase y se leerán en alto (L. 1-7). Lo más seguro es que no tengan sentido, por lo que se dispone un momento distendido y de risas en clase a la vez que tiene lugar la práctica de dicha condicional. Ya recuerda Lytra que el uso del humor y las actividades encaminadas a ello producen un aumento considerable de participación en clase y unas interacciones heterogéneas y dinámicas (2004, p.

120) debido al ambiente distendido que se crea. Y eso es lo que pretende esta profesora, como ya nos lo hace saber en su entrevista personal:

*“Ideo muchísimos juegos y actividades para que se expresen oralmente y a la vez pongan en práctica sus conocimientos...”.*

Para poderse desenvolver en la actividad, una de las alumnas sin nominar e identificar le pide a la profesora una *aclaración durante la realización de dicha tarea* (L. 8: *How do you say in English “bailarina”?*) refiriéndose al zapato, no a la persona que baila. La profesora omite la sanción del uso de la L1 utilizado con fines pedagógicos y muestra una inseguridad en la respuesta (L. 4). Les propone que se lo pregunten a otra profesora de inglés.

#### EXTRACTO 18 (Sesión 6: L. 22-27)

- 3     *Okay, in order to do this, can we please girls, this part of the class, can we please get on a piece of paper, get it from the final part of your copybooks, write please, and try to make it fun. Write the first part of a second conditional sentence. Silence... This part of the class, write down the first part of a second conditional sentence. And this part, write down the second part of a second conditional sentence. You are the second, Okay? If you can write two better than one, try to make it fun. So if you write “read a book” it’s not fun. Try to make it funny.*
- 6     *A: Teacher, how do you say in English “bailarina”?*
- 9     *P: This kind of shoes? How could you call them? I don’t know, ohm...*  
*A: Ballerins!*  
*A: I’m sure it’s on the dictionary...*
- 12    *P: We can ask, Mrs Smith, because they have specific words. Remind me to ask her later okay?*

En el extracto 19 de la séptima sesión, se inicia un nuevo tema: oraciones comparativas y superlativas. El contexto que ofrece el libro de texto para el estudio de este tipo de oraciones es el mundo egipcio. Al observar la primera imagen introductoria del libro se ven momias y egipcios con joyas. En uno de los ejercicios para trabajar los adjetivos, las alumnas tienen que contestar verdadero o falso. Aparece la palabra *“jewelry”* que algunas alumnas no identifican.



En esta actividad, las alumnas deben contestar unas preguntas del libro con la ayuda de una imagen y habiendo escuchado previamente una grabación (L.1-3) que da respuesta a las preguntas planteadas (L.4-6).

Una alumna no nominada ni identificada pregunta su significado en inglés (L. 2). La profesora explica el término en inglés y las alumnas se percatan del significado del término. La profesora oye en voz baja la palabra “joyas” (L 5) que pronuncia otra alumna para ayudar al resto a alcanzar el significado (*translanguaging*) y la profesora pide explícitamente que repita la palabra que ha dicho en la L1 lo más alto posible para que toda la clase escuche **la traducción**.

Se hace uso del español en base a lo que conocen las alumnas y la profesora pide la utilización de la lengua materna con un fin pedagógico. La profesora desea que las alumnas tengan claro el término “joyas” ya que muchos ejercicios de la unidad se construyen a través de la ornamentación egipcia.

#### EXTRACTO 19 (Sesión 7: L. 110-117)

- P: So, the first thing they ask you, is how much does the scarf ring cost, and in activity two they ask you'll have to listen to it again... Lola, are you okay? You seem a little bit sleepy. And in activity two they ask you several questions. The first one is who didn't like the museum tour? Who suggests going into the museum shop? Who made jewelry with the scraps? Who read about Ancient Egypt? Who likes unusual jewelry? Yes? So pay attention to all this information you need to look for.*
- 5 *A: What is jewelry?*
- P: All those object you decorate yourself with. For example earrings, rings, necklaces, bracelets...*
- 10 *A: **Joyas** (en voz muy baja).*
- P: Yes, can you say that out loud?*
- A: **Joyas.***
- P: And then in activity three they say, listen wait a minute, can you remember the following details?*

El extracto 20 de la sesión 7, refleja cómo se analizan en clase los adjetivos y cómo se estudia su significado para su posterior uso en oraciones comparativas y superlativas. En este momento, las alumnas identifican la marca de las comparativas mediante una lectura. Las alumnas deben detener la lectura e identificarlas en las oraciones (L. 1-4). La profesora nombra

diferentes alumnas para que realicen la lectura (L. 4) pero detiene su discurso (L. 11) al ver que una de las alumnas no entiende un adjetivo contenido en la segunda oración leída (L. 8).

En una de las oraciones comparativas leídas (L. 8-9) aparece el término “*ancient*” (L. 11). La profesora traduce de forma errónea y consciente el término en español “anciano” (L. 12) para responder a Mariola, que parece no entender la palabra *ancient*. La profesora explica que este término en inglés no es lo que parece sino que es un “*false friend*” (L. 14), es decir, que se trata de un “falso amigo”. La maestra establece una **conexión lingüística** entre ambas lenguas haciendo uso del español.

La profesora pregunta a las alumnas cual es el significado real del adjetivo “ancient” (L. 11-12). Una alumna no identificada responde haciendo uso de la L1. La profesora no indica la lengua que se ha de utilizar para dar el significado del adjetivo pero al haber sido ella la que ha utilizado previamente el español, da a entender que hay la libertad de responder en la L1. La alumna no nominada contesta “antiguo” (L. 13), la profesora confirma el acierto empleando la repetición y la alumna recibe un refuerzo positivo: “Good”.

#### EXTRACTO 20 (Sesión 7: L. 311-327)

- P: Could you please look for comparative sentences on the test? Could you please underline them? If you want to we can read it together and you can stop me every time you find a comparative like “as, as” or “more than”, “less than”, or an adjective with “-er”, all those things we learnt yesterday. Who wants to start? Lourdes.*
- 5 *Ld: “It is a strange metal but it is known to last forever.”*
- P: Well this is not a comparative but it is saying that it is strong enough to last forever, although it’s not very hard, not very strong. Let’s continue.*
- Ld: “People started making the jewelry ten thousand years ago and many ancient collected it.”*
- 10 *Ml: (Inaudible)*
- P: Okay, wait a minute, Mariola asks about the meaning of the word “ancient”, which is not what it appears to be as “**anciano**” what is the meaning of ancient?*
- A: Antiguo.*
- P: “**Antiguo**”, okay? Yes? Good. It’s a false friend, take care. Continue. Wait, I am thinking, why don’t we look for comparative sentences in silence, individually?*
- 15

En este extracto 21 de la sesión 7, las alumnas leen oraciones del texto del extracto anterior en el que tendrán que identificar las que son comparativas y superlativas. La profesora nombra a las alumnas para que realicen las lecturas (L. 1, 3). Cuando la profesora le pide a Lourdes que lea la siguiente oración, ésta se salta una y comienza por una oración que no es. La profesora, entonces, inicia la lectura (L. 5).

En la oración: “*The most expensive time is 9 carats*”, aparece un término difícil (“*carats*”, L: 6) desconocido por las alumnas en ambas lenguas y la maestra da el significado de dicha palabra en español. La profesora **traduce el término** en español “quilates” (L. 7) y pregunta a las alumnas si alguna vez han oído esa palabra en español (L. 7-8). La profesora, como no ocurre en otras ocasiones, obtiene de una alumna la respuesta en inglés habiendo demandado una pregunta en español. La respuesta dada por la alumna es un sinónimo erróneo porque confunde “quilates” (L. 7) con “pilates” expresando que “quilates” es hacer “ejercicio” (L. 9). Finalmente la docente corrige explícitamente el error utilizando de nuevo el español (L. 10).

#### EXTRACTO 21 (Sesión 7: L. 373-379)

- P: Let's continue. So that's a comparative. Lourdes.*  
*Ld: It's in line 29 and 30.*
- 3 *P: Very good, can you read it please?*  
*Ld: [La alumna empieza a leer una oración errónea]*
- 6 *P: No, you've skip one. They say "the most expensive..." what is the opposite of the most? The least, okay? ...expensive time is 9 carats. I think carats is, how do you say that in Spanish... "**quilates**". How you never heard the word **quilates** in Spanish?*  
*A: Yes! Exercise!*
- 9 *P: No! That's **Pilates**! So the least expensive one is 9 carats, because it contains all the metals.*

En el extracto 22 de la sesión 8, las alumnas están revisando de años anteriores las comparativas y superlativas. El tema central es el mundo egipcio. Las alumnas tienen una imagen del libro de diferentes joyas nombradas como Sahara, Mandan o Sonia. Sus características son muy notorias para que se puedan emplear las comparativas: “más que”, “menos que” y “tan como”.

En este momento del pasaje se practica la comparativa de igualdad “tan como”, que se forma en inglés: *as+adjective.+as*. Una de las alumnas nominadas por la profesora forma erróneamente la comparativa (*is+adjective+as*: L. 1) a pesar de que la estructura esté escrita en la pizarra. La profesora corrige explícitamente el error en la L2 y le da tres alternativas de respuesta para que escoja. La maestra traduce seguidamente su significado al español (L. 3-4) para que las alumnas puedan **completar la actividad** (*translanguaging*) y reforzar su estructura.

EXTRACTO 22 (Sesión 8: L. 122-129)

- 3     *MI: Sonia is heavy as Sahara.*  
      *P: No, as, as or as not as. Which structure do you prefer? What did you write? Sonia is as heavy as, “tan pesado como”, as fat as, “tan gorda como”, as tall as: “tan alta como”, Can you get it? Give me one, come on.*
- 6     *MI: With this?*  
      *P: Yes please.*  
      *MI: Sonia is as heavy as Sahara.*  
      *P: Very good, well done. Marta.*

En el siguiente extracto 23 de la última sesión, se analizan los intensificadores (*intensifiers*) “too” y “not enough”. El intensificador *enough* (insuficiente) aparece en una oración del libro (“*I don’t have enough money*”: L. 1) y como suele hacer la profesora, antes de recurrir al español lo intenta explicar a través de su contrario o a través de su forma opuesta, es decir, a través de “too” (demasiado: L.1):

*“Suelo evitar el castellano pero si hay términos o conceptos difíciles o importantes primero intento utilizar definiciones, y dibujos, si no es suficiente, acudo al español.”*

En esta ocasión, pide expresamente el significado de “too” (L: 1) en español, y añade “*Os doy permiso para utilizar el español*” (L. 2). Hay que recordar que estamos en un centro en el que el bilingüismo se ha instaurado hace poco tiempo y tiene una política instruccional muy marcada por las disposiciones del B-O.C.M. Política que se resume en “*English through English*” (Willis, 1993), en la que hay una separación de las dos lenguas, el español y el inglés. Esto se basa en el supuesto de las dos lenguas en solitario (*The Two Solitudes*

*Assumption*. Cummins, 2007, p. 229 expresadas anteriormente por Lambert, 1984, p. 13). Esta política se ve reflejada en la normativa del centro y es uno de los criterios fundamentales a tener en cuenta para los profesores de inglés:

*“Para alcanzar dicho bilingüismo, el profesor de inglés hará uso exclusivo de dicha lengua cuando se dirija a los alumnos y cuando se halle en el centro para incrementar las oportunidades de comunicación y expresión en lengua inglesa. (Proyecto Bilingüe de Centro, p. 132).*

La profesora hace uso de la lengua materna para una **comprensión más profunda de los términos**. Se realiza una **comparación lingüística** entre ambas lenguas (español-inglés) de los términos “*too*: demasiado” y “*not enough*: insuficiente” haciendo uso del español y pidiendo explícitamente la traducción de “*not enough*” (L. 4 - 5). Una de las alumnas contesta en español (L 12) y obtiene retroalimentación positiva por parte de la profesora (L. 13).

#### EXTRACTO 23 (Sesión 8: L. 157-169)

- 3     *P: I don't have enough money. That's one option. What is the meaning of "too" here? Say it in Spanish, I give you permission, "**demasiado**", too much, too. And the other option we have is not, adjective, enough, "it's not strong enough", so "when you take this you ought to be careful because it's not strong enough". Do you know the meaning of enough?*
- 6     *A: In Spanish?*  
*P: Yes*  
*A: [inaudible]*
- 9     *P: No, that is very weak. I want you to, it's not, excuse me, it can also be an affirmative." I'm strong enough to hit you, be careful with me. I'm tall enough to reach this corner".*
- 12    *A: **Suficiente**?*  
*P: Yes! That's it!*

#### 6.1.3 Resumen de las clases de Lengua Inglesa

Al observar la presencia de la lengua materna en las clases de Lengua Inglesa, se percibe cómo las alumnas son las que más frecuentemente hacen uso del español. La profesora lo utiliza en menor medida, ya que el uso del español es sancionado en las clases de Lengua Inglesa, de acuerdo con las directrices de la Comunidad de Madrid y del centro. La profesora utiliza un método para el

control en el uso de la lengua materna basado en los pasaportes. Cada alumna posee su propio pasaporte y una encargada llamada la “*policegirl*” anota una marca en el pasaporte de sus compañeras cada vez que hacen uso de la L1. Tres marcas equivalen a una sanción: deberes extra para realizar en casa.

Sin embargo, existen intervenciones en la L1 por parte de las alumnas que aportan información importante para la resolución o desarrollo de un ejercicio que están realizando en clase o para la traducción de un término complejo que aparece en la programación de la asignatura. Se observa de igual modo que si la profesora percibe que las contribuciones de las alumnas son significativas para la comprensión del contenido, el uso del español no es sancionado.

También hay que destacar que muchas veces es la propia docente la que solicita intencionadamente a las alumnas que produzcan el equivalente en español para aclarar a sus compañeras ciertos términos de la unidad. La propia situación bilingüe demanda el uso de las dos lenguas y esto resulta tan obvio que la profesora no sanciona la utilización de la L1, sino que incluso en alguna ocasión ofrece una retroalimentación positiva.

Finalmente hay que destacar cómo la profesora hace uso de la lengua materna otorgándole una función pedagógica como la traducción de términos complejos o comparaciones lingüistas.

## **6.2 LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Los extractos de las sesiones de *Natural Science* no se presentan, como los de Inglés, divididos en función de la censura otorgada por la maestra ya que no existe sanción en las clases de contenido. Tanto la profesora como las alumnas recurren al uso de la lengua materna cuando es necesario para la comprensión del contenido o input de la profesora; para la traducción de palabras difíciles de

vocabulario; para comparaciones lingüísticas entre ambas lenguas o para la correcta elaboración de una tarea (Swain, Kirkpatrick y Cummins, 2011: 8). Así lo expresa la profesora neozelandesa en la entrevista mantenida con ella. La maestra de contenido piensa que es espontáneo y natural que utilicen su lengua materna para expresar ciertas ideas y añade que no ve conveniente que se deba obligar a las alumnas a hablar exclusivamente en una u otra lengua.

Por último, añade que las alumnas sufren cuando no entienden una palabra y cuando otra compañera traduce el término en voz baja, se relajan y confirman sus ideas. La profesora suele repetir el término o reformula la idea o concepto para que las alumnas comprendan totalmente el significado y se afiance el conocimiento.

*“The students need to be able to express themselves very clearly and comfortably – I think it is more natural and spontaneous for them to use their L1 language in some cases...I speak to them in English and out of courtesy they usually start to talk in English to me and between themselves. I don’t think it is a good idea to oblige people to speak in one language or another – I think you should just set an example and gently encourage them to speak to you in the L2 language...”*

*There are times when you can see a student struggling to understand fully a concept in class or to understand a L2 word. But they are really making the effort to understand –then somebody says the L1 translation (usually discreetly/quietly) aloud in the class and you can see the student who was struggling to understand suddenly relax – the L1 word has helped to confirm their thoughts/ideas. In these situations I act as if nothing happened – but I usually repeat the concept or the word another time so that the struggling student understands properly.”*

La división de los extractos viene dada en función de la o las personas que hacen uso del español, es decir, de la profesora, de las alumnas o de las alumnas junto con la profesora. De igual modo, se analiza el contexto en el que se utiliza la lengua materna para determinar si el cambio de código se asocia con una función pedagógica determinada. En definitiva, si subyace una intención pedagógica o si por el contrario, el español es utilizado de forma natural por hecho de encontrarnos en un contexto bilingüe (Park, 2013).

Finalmente se añade la sesión número 8 por ser una de las actividades que clasificaría Hatch (92) como grupo de trabajo con una pequeña supervisión de la profesora; es decir “enfoque por tareas” interpretado por algunos autores (Breen, 1987) como un «paradigma» por sí mismo.

### 6.2.1 Uso del español por parte de la profesora

Al comenzar la unidad de electricidad en la sesión 1, la profesora intenta familiarizar a las alumnas con el tema de la unidad y hacerles conscientes de la importancia que tiene la electricidad en la vida cotidiana. Para ello, les hace reflexionar acerca de los problemas que tendrían en sus casas si no hubiese electricidad.

En este extracto 1, la profesora nombra diversos electrodomésticos y aparatos que funcionan con electricidad y que se utilizan diariamente. En la línea 3 nombra el teléfono como ejemplo de dispositivo que no puede funcionar sin electricidad y añade, para que las alumnas sepan a qué teléfono se refiere, el calificativo “fijo” en español. No existe intención pedagógica intencionada en la utilización de la L1 pero de esta manera hace el input más comprensible y las alumnas identifican y no lo confundan con el teléfono móvil, que seguiría funcionando sin electricidad. La profesora hace uso de la L1 con naturalidad, en medio de una oración elaborada en inglés (intrasententially: Cook, 2001).

#### EXTRACTO 1 (Sesión 1: L. 27-33)

- P: A telephone. How many times have you had problems in your house when there's no electricity, no microwave, no oven, no nothing and you don't realize but you also*  
3 *have no telephone, no telephone **fijo** the one you have in your salon or kitchen,*  
*although it is a wireless telephone the base of it it's plugged by cables into the walls of*  
6 *your house, but your mobile phone keeps working because it takes the signal from a*  
*station that's not inside your house. Is that clear?*

En el extracto 2 de la sesión 1, la profesora pide a las alumnas que nombren diversos objetos que se encuentran en la cocina y que utilizan la electricidad para su funcionamiento. Una alumna nominada intenta explicar en la L2 uno de



los electrodomésticos que ha pensado ya que no sabe su nombre en inglés (“Lo que se pone encima de los fuegos”: L. 10). La profesora, es consciente que las alumnas utilizan la lengua materna para expresar algunas ideas o términos que desconocen en inglés:

*“Por lo general, las alumnas utilizan de forma espontánea el castellano para comunicarse entre ellas but if I speak to them in English and out of courtesy they usually start to talk in English to me and between themselves”.*

Esta vez, la alumna explica en inglés lo que quiere decir. La profesora, en este caso, **traduce el término** en la L1 y seguidamente en inglés ya que su intención es realizar una comparación lingüística (Swain et al., 2011) de “extractor” (L 11) con el verbo “stracting” (L. 12) cuya forma se asemeja bastante.

Finalmente la maestra refuerza positivamente su respuesta por el esfuerzo realizado ante su explicación en la L2 (L. 12). En este caso se observa cómo, a pesar de tener licencia para la utilización de la L1, la alumna no desaprovecha la oportunidad para la utilización del inglés e incluso se produce una construcción de significado generada por el uso de la lengua materna (Cummins, 2007, p. 238). Esto sería un ejemplo de cómo, según Vygotsky, la lengua sirve de herramienta cognitiva en el proceso mental implicado en la adquisición (Teoría sociocultural de Vygotsky en Swain y Lapkin, 2000, p. 253).

#### EXTRACTO 2 (Sesión 1: L. 153-165)

- P: We're going to go around the house, focus on the kitchen, close your eyes or just imagine your kitchen; I'm going to go around the class so no reason to raise your hands okay? And we're going to start with María.
- 3 Ma: Radiator
- An: Cooker
- 6 Ro: Tap, because it doesn't work without electricity.
- P: Well the tap can work without electricity but the hot water needs it.
- Te: Fridge
- 9 P: Next, next Ana, come on
- An: What you put over the cooker.
- P: The **extractor**, fan, okay good, good girl, it's a fan, what's a fan? Good, and it's
- 12 stracting what? Fátima?

En el extracto 3 de la sesión 2, la profesora realiza, como de costumbre, una revisión de lo visto anteriormente para que las alumnas se sitúen:

*“Al iniciar las clases del día les saludo... y repasamos un poco para situarnos y aclarar dudas.”*

La maestra pregunta a las alumnas si alguna de ellas es capaz de describir la electricidad en una palabra. La respuesta correcta es dada en la L2 (“Una forma de energía”: L. 3) por una alumna desconocida y la profesora elabora la respuesta añadiendo en inglés *“that is produced by various means”* (L. 4). Y añade (L. 5): “¿Qué significa *by various means*? (intrasententially: Cook, 2001). En este caso, la profesora no hace un uso pedagógico del español ya que no utiliza la L1 sobre el término que quiere explicar sino para expresar lo que las alumnas pueden pensar interiormente (¿qué significará *by various means*?) para hacer más comprensible su input.

Finalmente, las alumnas reciben un sinónimo de la expresión en la L2. *“in various ways”* (L. 5). El discurso prosigue y nuevas intervenciones se producen creando el patrón IRF, por lo que se puede deducir, que las niñas han comprendido la expresión *“by various means”* (L. 4).

#### EXTRACTO 3 (Sesión 2: L. 169-173)

- P: Right. What is electricity? Right. You know what electricity is? In one word, can you describe it?*
- 3 *A: A form of energy.*
- P: Good. Okay! It's a form of energy that is produced by various means.*
- 6 *¿Qué significa “by various means”? Well, it means “in various ways”. Okay?*
- And you know how we produce electricity! For example? Hydraulic power. Another example?*
- A: Geothermal energy.*
- 9 *P: Made from geothermal: geothermal is what we use for heat.*
- A: Wind energy.*
- P: Wind energy.*
- 12 *A: Solar energy.*
- P: Solar! Well done. Okay?*

El extracto 4 de la sesión 2 se refiere también a la unidad de la electricidad, la profesora explica cómo ésta se distribuye a lo largo de la casa y cómo se

instala en el interior de las viviendas mediante cables situados detrás de las paredes. La profesora explica cómo antes de construir las paredes, hay que poner los cables.

Las paredes, explica, se construyen con “yeso” (L. 3). Antes de nombrar la palabra “yeso” en español, explica en la L2 el término refiriéndose a él como “*the white part*” (la parte blanca: L.3). Inmediatamente después utiliza el término en español **traduciéndolo** para que las alumnas se familiaricen con él y lo repite de nuevo en inglés “*plaster*” (L.3). La profesora prioriza la explicación en la L2 antes que la palabra de vocabulario “*plaster*”.

*“In the class situation – giving class, answering questions, explaining, reading etc. I think it is better to focus on the L2 language. But if it is a free activity, not controlled, spontaneous between students the use of the L1 is sometimes unavoidable.”*

#### EXTRACTO 4 (Sesión 2: L.215-221)

- P: So you can put some cables through the walls, okay? And these walls, they have...  
So when you're making a house, you have to decide before you put on the white part  
3 (Inaudible), is **yeso**, Okay? Which is plaster in English. Plaster. So, before they make  
the walls pretty, they (Inaudible) break walls. And we have to decide where we are  
going to put all the appliances or the power and the lamps and the lights, before we  
6 put on the white part of the wall and before we paint it. Right?

En el extracto 5 de la sesión 4, la profesora discute con las alumnas los tipos de peligro que pueden causar la electricidad (L. 4). Una alumna sin nominar contesta a la pregunta abierta de la profesora (“*An electric shock*”. L. 5) y ésta le sirve a la profesora para proseguir con el andamiaje y preguntar que entienden ellas por electroshock (L. 8). Esto lleva a la profesora a recordar a sus alumnas el experimento que realizaron con respecto a la electricidad estática.

En este extracto se pone de manifiesto cómo el cambio de código tiene lugar en una situación de bilingüismo (Sayer, 2013). La profesora de origen neozelandés se casó con un español y lleva muchos años en nuestro país. Durante su discurso acerca del experimento que hicieron para crear

electricidad estática con los bolígrafos, integra el término “bolígrafo” en español dentro del discurso y en su forma más coloquial “*bolís*” (L. 11) de forma natural, poniendo de manifiesto su grado de bilingüismo y haciendo más comprensible a las alumnas la explicación acerca del experimento.

EXTRACTO 5 (Sesión 4: L. 274-288)

- P: Right. (Inaudible). So, the dangers of electricity. Why is it dangerous? Because it can cause... Currents for you. Can cause... Can cause... Can hurt, or to get... (Inaudible) ...or some sort of problem in your body. What types of problems or what types of dangers can electricity cause?*
- 5 *A: An electric shock?*  
*P: Good! Shocks. And how do you get an electric shock. What do you...?*  
*A: (Inaudible).*  
*P: (Inaudible) What is an electroshock exactly?*  
*A: There are some towers of electricity and they are dangerous.*
- 10 *P: Yes, but if you touch them directly, no? We did experiments at the beginning, no? We were playing with electricity with our **bolís**, no? We put some paper, we put our balloon here... Was it dangerous?*  
*AS: No!*  
*P: So what do we do to the pen? And what do we do to the balloon?*
- 15 *AS: We gave them electrons.*

En el extracto 6 de la séptima sesión, la profesora explica los diferentes tipos de radiación que existen. Explica que la luz es un tipo de radiación al igual que la radiación utilizada con los rayos X, la que sirve para ver nuestro corazón, nuestros huesos o nuestros tejidos (L. 1-8).

A lo largo de la explicación de la profesora, aparece una palabra (L. 7) “tissues” que necesita traducción al ser un término difícil. La **traducción** “tejidos” (L. 7) es incorporada inmediatamente después del término en inglés (*intersententially*) para hacer el discurso de la radiación **más comprensible** a las alumnas.

EXTRACTO 6 (Sesión 7: L. 338-345)

- P: You got to remember that the radiation in some lights... So, light is just one form of radiation, but there is many, many different forms of radiation. Okay? And the ones that they're used, for example, to do X-Ray to the body is not the same as what we do to have a... (Inaudible) ...of your heart. Because in the X-Ray to the body they chose the bones. So, the radiation (Inaudible) to heat the material that is hard, like your bones... (Inaudible) Okay? Now, the radiation that we have to use to look at the*
- 3
- 6

*tissues, at the “tejidos”, is a type of radiation, and it has to be when it gets a certain type of tissue.*

Al igual que en el extracto anterior, en el extracto 7 de la última sesión, la profesora integra un término en español “potencia” (L.10) en medio del flujo de información en la L2. En este extracto, la profesora explica cómo se puede realizar un circuito eléctrico. Muestra a las alumnas los componentes necesarios para montar el circuito mostrándoselos en la mano; los enumera y coloca para que las alumnas sepan cómo deben ir situados en el interior del circuito. Enseña los cables y explica cómo deben ir unidos a la batería para crear una potencia eléctrica y que la bombilla funcione.

En medio de su explicación inserta un término en la L1. Lo introduce en español no porque las alumnas lo desconozcan, porque han repasado y estudiado todos los términos con anterioridad en esta unidad (recordemos que ya están en la última sesión de la electricidad), sino que realiza un cambio de código de manera natural.

#### EXTRACTO 7 (Sesión 8: L.67-81)

- P: Now the only problems you're going to have are: that some of the components, like a switch (there is an on and off switch), some of them, you need to unscrew. Now*  
3 *there are some screwdrivers, so I'm going... You're going to have to come to the table, and open it up, so that you can get the wire inside. Okay? The wire is stick inside there. Now, there's a sole that's connected with (Inaudible) four in your group.*  
6 *There are lots of hands. So everyone can have for holding components in there, you don't have perfectly inn and then screw the maximum types of them there and then come out, you just hold them with your hands. Okay? So it's quick to make a circuit and quick to unmake a circuit. Right? These are the wires that we are going to use, to (Inaudible) thin. Now, because of the **potencia**, okay? Because of the strength of the battery, this is the ideal wire for this battery. But this is not too thick. The thicker*  
9 *the wire, it means that the wire takes a lot of the electrical touch, a lot of the energy.*  
12 *For example: these are the wires I had at home (Okay?), and they are far too thick, okay?*

Los datos anteriormente analizados reflejan que:

a) La profesora hace uso del español de forma natural. Esto es lo contrario a lo que ocurría en la clase de Lengua Inglesa en la que la profesora recurría estratégicamente a la lengua materna para que cumpliera una función

determinada. La profesora de *Natural Science* incorpora palabras en español en medio de su discurso en inglés durante la exposición del contenido de la unidad: “*We were playing with electricity with our bolis, no?*” [EXTRACTO 5 (Sesión 4: L. 274-288)].

b) Al igual que la profesora de Lengua Inglesa, la neozelandesa también otorga al español ciertas funciones pedagógicas sobre todo en la traducción de términos complejos, como por ejemplo: “*You have to decide before you put on the white part (Inaudible), is yeso, Okay? Which is plaster in English.*” [EXTRACTO 4 (Sesión 2: L.215-221)]. Al igual que se observa en este ejemplo, la profesora incluye el termino en español de forma natural, a pesar de la función que cumpla, en el flujo del discurso.

c) Si comparamos las intervenciones en español de ambas maestras, sea cual sea su intención, se percibe un mayor número de intervenciones por parte de la profesora de Lengua a pesar de expresar explícitamente su fidelidad hacia la normativa.

### 6.3.2 Uso del español por parte de las alumnas

En el extracto 8 de la primera sesión en la unidad de electricidad, la profesora está explicando qué es un electroshock; para ello, recuerda a sus alumnas lo que sus padres les advierten en casa: no acercarse al agua si se están secando el pelo (L. 2-3).

Cuando la profesora les pregunta el por qué de esta medida preventiva, la respuesta espontánea en la L1 de una alumna surge, intentando aclarar el término ante sus compañeras “*because the water da descargas eléctricas*” (L. 5). La profesora corrige implícitamente la expresión en español introduciendo una petición de aclaración (*The water gives you an electric shock?*: L. 5) para mostrar que no está bien formulada la respuesta. La profesora basa su

corrección en la contenido (no es el agua la que da descargas eléctricas) y no en la forma, es decir en la lengua.

La profesora no resalta la utilización del español sino el significado erróneo de la explicación que tiene lugar creándose un andamiaje. En la entrevista se aprecia cómo hace patente el énfasis sobre el contenido y no sobre la utilización del español:

*“The L1 word has helped to confirm their thoughts/ideas. In these situations I act as if nothing happened – but I usually repeat the concept or the word another time so that the struggling student understands properly (learns)”.*

#### EXTRACTO 8 (Sesión 1: L. 62-69)

- P: A shock is when you get electrocuted. Like “zzz” in your hand. Now let’s look why that happens, because your parents probably say if you’re going to dry your hair here
- 3 in the bathroom be very careful not to get near the water, Okay, do you know why?
- A1: Because the water **da descargas eléctricas**
- P: The water gives you an electric shock?
- 6 A1: No, no. But with the electricity
- P: Do you know why?

En el extracto 9 de la primera sesión, la profesora pide a las alumnas que enumeren ejemplos de dispositivos eléctricos que se encuentran en una casa.

Una de las alumnas quiere decir un aparato en inglés pero como no sabe, se lo inventa creando una palabra parecida al término en español pero sin la vocal final “*persian*” (L.1). La profesora repite el error admitiendo perplejidad en forma de pregunta para suscitar la intervención de la clase. La respuesta es dada en la L1 por una alumna (“persiana”: L.3). Así lo refleja la maestra en la entrevista:

*“The students usually discreetly produce the L1 word to help a fellow student who is confused with a L2 word or concept.”*

Se produce una negociación de significado en la que la expresión de la profesora (“Ah!”: L. 4) sugiere que ha entendido el objeto y lo traduce al inglés (“A blind”: L. 4).

Seguidamente otra intervención tiene lugar en español (“*aspirador*”: L. 5) pero, esta vez, la profesora pide explícitamente la traducción al inglés. Después de varias tentativas fallidas por parte de las alumnas, es la profesora la que explícitamente da la traducción (L. 10).

EXTRACTO 9 (Sesión 1: L. 113-122)

- A: *A persian*  
P: *A persian?*  
3 A: **Persiana.**  
P: *Ah! A blind. Okay. A blind. (Inaudible) Something different? Teresa?*  
Te: *Using an **aspirador***  
6 P: *How? How do you say it?*  
Te: *(Inaudible)*  
P: *Can somebody else...? (Inaudible)*  
9 A: *(Inaudible)*  
P: *(Inaudible) how to say it in English? Okay! A vacuum cleaner, or a Hoover, depending on the maker, okay?*

El extracto 10 de la sesión 1 corresponde a la unidad de la electricidad. La profesora pide a las alumnas ejemplos de electrodomésticos que se encuentran en la cocina y que necesitan electricidad para su funcionamiento.

Dos alumnas sin nominar responden en español: “microondas” (L. 1), “congelador” (L. 4) y “lavavajillas” (L. 9). La profesora traduce mediante corrección explícita estos aparatos eléctricos al resultar difíciles: “*microwave*” (L. 2), “*freezer*” (L. 5) y “*dishwasher*” (L. 10). El cambio de conmutación es imprescindible para que se comprendan y aprendan dichos términos. Además de la traducción, la profesora reformula la respuesta de las alumnas (“*The freezer, it’s like a fridge and some people have a different freezer*”: L. 5) para contextualizar más los dispositivos nombrados.

EXTRACTO 10 (Sesión 1: L. 169-191)

- La: *The “**microondas**”*  
P: *Good job, how do you say it in English? The microwave.*  
3 A: *The light of the kitchen*  
An: *The “**congelador**”*  
P: *The freezer, it’s like a fridge and some people have a different freezer.*  
6 Ma: *Ah me!*  
P: *No? Did anybody think of something different for the kitchen, Marta?*  
(Continua)....



- 9 A: **Lavavajillas?**  
P: *Okay, that's good, dishwasher.*

En el 11 extracto de la primera sesión, la profesora pregunta a las niñas si saben qué metales son conductores. Siendo consciente de la dificultad de los términos en inglés, y de la importancia de que las niñas identifiquen los metales en español nombra algunos metales en la L2 y pide explícitamente que se **traduzcan** haciendo uso de la L1 (*translanguaging*). Esto no es lo que parece expresar en la entrevista:

*"I don't tend to encourage translation in class. I prefer that they give an example or a synonym."*

Y al preguntarle acerca de si el uso del español puede impedir el aprendizaje de los contenidos de su asignatura; no contesta que el uso de la L1 lo impida pero afirma que si que lo evita:

*"It would have to be a minimal use only. I don't encourage a lot of L1 language in my class as it distracts students that find the L2 language more difficult. I like them to click into the L2 chip when I enter into class and then they click into their L1 language when I go."*

#### EXTRACTO 11 (Sesión 1: L. 366-378)

- P: *Copper is like a metal. Copper is a metal that is usually orange, orange-brown colour. (Inaudible) It's a metal that's naturally is orange-reddish-brown. (Inaudible). In Spanish?*  
3 A: **¡Cobre!**  
P: *Good girl! Aluminium!*  
6 A: **Aluminio.**  
P: *Good! And iron is a metal that's grey, and extremely...*  
A: *Hard.*  
9 P: *Hard.*  
A: **¡Plata!**  
P: *No! It's simpler.*  
12 A: **¿Hierro?**  
P: *Good girl.*

En el extracto 12 de la segunda sesión, la profesora les pregunta si los aparatos eléctricos pequeños se pueden desplazar (L. 2-5). Rocío, una de las alumnas, contesta afirmativamente poniendo el ejemplo del teléfono móvil. Sin

embargo la profesora dice que no, que ese tipo de teléfono utiliza una batería, y así puede ser desplazado.

Otra alumna sin identificar insiste expresando en la L1 otro tipo de teléfono “el fijo” (L.11). La profesora le pregunta si el teléfono fijo puede ser realmente desplazado, la alumna insiste en la L1, explicando que ella se refiere al “teléfono portátil” (L.13). La profesora prosigue con el andamiaje e interactúa con ella en la L2 haciendo caso omiso a la utilización del español. La maestra les explica que los teléfonos portátiles tienen también una batería para poder ser desplazados (L. 15-18).

EXTRACTO 12 (Sesión 2: L. 121-139):

- 3      *Okay! A vacuum cleaner, or a hoover, depending on the maker, okay? Vacuum cleaner (Inaudible) The vacuum cleaner is correct from one place to another. There's an electrical... A small electrical device. Rocío?*  
      *Ro: (Inaudible)*  
      *P: Yes. And it can move from one point to another, no?*  
6      *Ro: Yes.*  
      *P: Yes?*  
      *A: A mobile phone?*  
9      *P: The mobile phone uses electricity that (Inaudible), okay? But we only use it... We use them with the battery. So be careful. (Inaudible)*  
      *A: Con el fijo.*  
12     *P: (Inaudible) Where do you keep it? You move, you move from one room to another.*  
      *A: But the teléfono portátil.*  
15     *P: Yes, no. But when you carry around it with you, it has a battery. And the part that has the electricity is usually in one place (Inaudible), so the part that you're carrying the battery is not using electricity. Right? You charge the battery of the phone. You understand the difference or not? Right?*

En el extracto 13 de la sesión 2 se ve claramente la negociación de significado que tiene lugar entre las profesoras y alumnas. La maestra formula una pregunta abierta a las alumnas (“*Anybody knows how to make electricity by moving water?*”: L. 1-2). Al preguntarles si saben cómo crear electricidad con el movimiento del agua, una de las alumnas contesta con una oración entera cambiando el código “*en las presas*” (L. 4). En esta ocasión se crea un andamiaje y la profesora utiliza la corrección implícita incluyendo la traducción del término en la pregunta “¿Pero qué pasa en las presas?” (L. 5). La profesora piensa que muchas veces la utilización del castellano les ayuda a expresar sus

ideas y que ella actúa como si nada pasara pero que les ofrece el término utilizado en inglés inserto en su *feedback* o respuesta:

*“The L1 word has helped to confirm their thoughts/ideas. In these situations I act as if nothing happened – but I usually repeat the concept or the word another time so that the student understands properly”.*

La alumna explica lo que sucede en las presas pero vuelve a utilizar el término en español (“The water is very high and then they open the **presas**...”: L. 5) Esta vez solo traduce un término no la oración completa. La profesora corrige explícitamente el término y vuelve a dar la **traducción** en la L2. La alumna prosigue su explicación y vuelve a introducir un término en la L1 (“molino”: L. 7) durante su discurso en la L2. La profesora le da la enhorabuena por la explicación y corrige explícitamente la palabra “molino”: (“*mill*”: L. 8).

#### EXTRACTO 13 (Sesión 2: L. 150-159)

- P: You know how? (Inaudible) It's quite complicated. Because anybody knows how to make electricity by moving water? Somebody should, because (Inaudible)*  
*A: **En las presas.***  
*P: But what happens in the dams?*  
5 *A: The water is very high and then they open the **presas**...*  
*P: The damn turbine...*  
*A: The water... There is like a **molino**.*  
*P: Good girl! It's called turbine. It's like a mill. Like a windmill, but it's a watermill, okay?*

En el extracto 14 de la tercera sesión, la profesora nombra a alumnas para que lean acerca de los circuitos eléctricos y sus componentes. Para ello, se hace uso del libro de texto y pide a las alumnas que lo abran por la página 74 y que comiencen la lectura en voz alta.

Una de las alumnas nominada lee el término “*components*” (L. 7) y la profesora quiere asegurarse de que entienden dicha palabra y les pregunta por su significado (“*Do you understand the word “components”?*”: L. 4). Una de las alumnas **traduce** el término al español “*componentes*” (L. 8) y recibe retroalimentación positiva de la profesora creando el patrón IRE. La profesora

admite la utilización de la L1 y elabora su respuesta para aclarar el significado del término.

EXTRACTO 14 (Sesión 3: L. 62-69)

- 3 *P: So the title: Electrical circuits. You're ready, girls? So open your books on page seventy-four and seventy-five, that we are going to change it, okay? Page seventy-four. Shhh! You're very noisy! Lucía and Marta. You can't stand. Okay? (Inaudible) on your knees. You can't stand, okay? There's not a good idea standing. Definition of standing? Yes! Holding your wait up over the two feet, not in your knees. Right! Pilar:*
- 6 *Can you turn to page seventy-four and read "Electrical circuits" for me, please?*
- Pi: "Electrical circuits. An electrical circuit and its components".*
- P: Components (corrección fonética). Do you understand the word "components"?*
- 9 *A: **Componentes.***
- P: Good! The parts that it has. Yes or no?*
- A: Yes.*
- 12 *P: Good! Continue. Shut up! Can you start (Inaudible) now and your pens?*

En el extracto 15, la profesora recalca a las alumnas las precauciones que han de tomar con respecto a los aparatos que funcionan en casa con electricidad. Cuenta a las alumnas la experiencia personal de alguien que viene a su casa en verano, mientras ella está fuera para revisar que todo esté bien (L. 1-2)

Rocío, una de las alumnas levanta la mano y cuenta, cómo en una ocasión, su casa se oscureció (L. 8-9). La profesora reformula su respuesta para indicar que eso se denomina “que saltaron los plomos” (L. 10).

Otra alumna, identificada como Ana, no entiende bien el proceso, creyendo que es alguien en persona quien controla la electricidad de cada hogar. Las intervenciones de Ana (L. 12 y 15) se producen en la L1 de forma espontánea y su discurso es casi en su totalidad en español. La profesora prosigue con la conversación en la L2, admitiendo el uso de la lengua materna de la alumna y se centra en explicarle el proceso.

EXTRACTO 15 (Sesión 3: L. 160-176)

- 3 *P: That's why I have somebody when we go on holiday, I have somebody coming to my house, to make sure that everything's okay. Because when the fridge turns off and everything is freezing no?*
- Vi: Our home was...*
- P: Very cold?*

- 6 Vi: Yes.  
P: Freezing, no? Like a fridge itself. Rocío?  
Ro: In my house last year we went to school and when we came back, we saw all black, because something exploded...  
9 P: The fuse got off. Okay? The small transformer in your house had switch off, no? In security. Is there Ana, or a question?  
12 An: But the electrical circuit, if you have this is a man with the computer... O sea: **¿El dinero que recaudan para...?** (Inaudible)  
P: What do you mean?  
15 An: **Que si le das dinero a un circuito, después...**  
P: You're talking about the money that happens for the... The money we pay for electricity coming into our house.

En el extracto 16 de la sesión 4, la profesora explica cómo ciertos aparatos que funcionan con electricidad tienen un mecanismo que por seguridad se desactiva o desconecta para evitar accidentes. La docente pide a las alumnas que enumeren ejemplos de aparatos que conozcan y que tengan ese mecanismo de seguridad.

Una de las alumnas no nominadas ni identificadas nombra en español el “secador”. La profesora incluye otro ejemplo en la L2 “heater” (L. 8) y realiza una corrección implícita del término anterior “secador” en inglés “hairdryer” (L. 8) durante la realización de la actividad.

#### EXTRACTO 16 (Sesión 4: L. 310-319)

- P: Okay. Good, good, good! So you have to... So, never use electricity near water. Okay. It's clear, no? What else can we do? As a form of protection to electricity.  
3 A: If we (Inaudible) our hands.  
P: (Inaudible) it's the same. (Inaudible)  
A: (Inaudible).  
6 P: Give me an example.  
A: An example... The **secador**.  
P: Like the heater. You know that when you put the hairdryer very, very, high, it gets  
9 very, very hot very quickly.

En el extracto 17 de la cuarta sesión, después de estudiar los conductores, la profesora explica que los aislantes, aíslan de la electricidad y que por precaución, debemos siempre tenerlos presentes. Así que anima a que las alumnas intervengan voluntariamente y enuncien diversas actitudes o acciones preventivas para evitar daños causados por la electricidad.

Una de las alumnas interviene: “No puedes estar **descalzo**” (L: 4) e incluye la palabra “descalzo” en la L1. La profesora admite la L1 y reformula lo dicho anteriormente para completar y explicar exactamente cuál es el aislante que se debe usar, es decir, los zapatos (L. 5) para evitar una descarga eléctrica.

EXTRACTO 17 (Sesión 4: L: 331-338)

- 3     *P: Good, exactly. And you work with a tool like a screwdriver (Okay?), or a pair of scissors, but if you're going to work close to electricity, a (Inaudible) in your (Inaudible) should handle a plastic o rubber (Inaudible). Is that clear? Yes? Anything else?*  
   *A: You can't be **descalzo**.*  
6     *P: Okay. Wear shoes. That's very important. Shoes are a good insulate material, and there's one more. (Inaudible) for your babies brothers and sisters.*  
      *Yes?*

En el extracto 18 de la quinta sesión, al igual que sucede en una sesión de Lengua Inglesa, la profesora explica qué son los *false friends* (falsos amigos: Koessler y Derocquigny, 1928), dos palabras muy similares en cuanto a la escritura en dos lenguas diferentes pero con significado muy distinto. Eso es porque la palabra tiene una raíz latina, explica la profesora (L. 1).

La maestra pide voluntariamente la intervención de las alumnas para que enumeren algún ejemplo de falsos amigos. Algunas alumnas al unísono dicen la palabra “*constipated*” (L. 5). En un principio, debido a la similitud con el español parece que *constipated* corresponde a “constipado”, pero no es así.

En el andamiaje producido en este caso, la profesora es la que pregunta su significado en español para realizar una **comparación lingüística** entre ambos términos. Una alumnas dice “diarrea” (L. 6) y otras responden que “no” al unísono (L. 7).

La profesora ante la respuesta recibida erróneamente (“diarrea”: L. 6), solicita de nuevo la respuesta haciendo énfasis en que lo digan “en español” (L. 8). Otra alumna diferente a la anterior responde correctamente en la L1: “¿estreñido?” (L. 9). La profesora asiente e intenta que expliquen cual es el “falso amigo” de “*constipated*” en su lengua materna refiriéndose a “costipado”

y da pistas “tienes que utilizar Kleenex y sonarte la nariz...” (L. 12). En la entrevista, la profesora hace referencia a la práctica de pedirles, de vez en cuando, el significado en español:

*“Les hago hablar en inglés, casi todo el tiempo. English, 99% - because we have to do the Autonomous community exams in their L1 language for Natural Science, but sometimes I ask them how they would say this word (in their L1 language).”*

#### EXTRACTO 18 (Sesión 5: L. 39-51)

- P: And in other: in plants, in physics, we use a lot of Latin connected names. And it may sound similar, but it doesn't always sound similar, so be careful, because there's lots of false friends in English and in Spanish. Are false friends, for example...*
- 3 *As: Constipated*
- P: Constipated. What does “constipated” mean in Spanish?*
- 6 *A: ¡Diarrea!*
- As: ¡No!*
- P: In Spanish. What does “constipated” mean in Spanish...*
- 9 *A: ¿Estreñido?*
- P: Yes, but what happens when you're constipated in Spanish what happens?*
- AS: (Inaudible)*
- 12 *P: You have to use Kleenex, blow your nose...*

En el extracto 19 de la sesión 5, las alumnas utilizan el libro para leer en voz baja acerca del magnetismo (pág. 76).

Al preguntar la profesora sobre las propiedades magnéticas, una alumna nominada responde “*Most are artificial*” (L. 1) y la profesora le pide el significado de dicha oración mediante una pregunta en la L2 “¿Qué quiere decir eso?” (L. 2). Un grupo de alumnas comienzan con la frase “*They are...*” (L. 3). Sin embargo, la profesora pregunta de nuevo a la alumna identificada anteriormente (L. 4). Ésta responde una oración entera en español (*code-switching*) como se ha hecho en otras ocasiones “*que muchos son artificiales*” (L.5).

La profesora ante la respuesta de la alumna en español, pide de nuevo la explicación pero indicándole que no quiere una traducción, sino una explicación. La profesora no sanciona la utilización de la L1, sino que recalca

que se explique lo que quiere decir “*artificial*”. La alumna contesta perfectamente a la pregunta haciendo uso esta vez de la L2: “*That most of the metals are made from the human hands.*”: (L. 7). En esta ocasión si ve reflejado lo que la profesora comentaba en la entrevista:

*“Es importante que contesten en ingles porque eso les ayuda a organizar sus pensamientos y expresarse mejor.”*

#### EXTRACTO 19 (Sesión 5: L.64-73)

- Ma: *Most are artificial.*  
P: *What does that mean?*  
3 AS: *They are... (Inaudible)*  
P: *María*  
Ma: ***Que muchos son artificiales.***  
6 P: *You've gave me the translation, but what does it mean? I'm asking María.*  
Ma: *That most of the metals are made from the human hands.*  
P: *Good. But most of the metals or most of the magnets?*  
9 Ma: *Ah... Magnets!*  
P: *Good one!*

En el extracto 20 de la sesión número seis, la profesora expone cómo la electricidad ayuda a crear en diversos aparatos luz o sonido. Una alumna sin identificar interrumpe la explicación de la docente para dar un ejemplo de aparato que puede producir sonido y lo hace mediante una onomatopeya “nino-nino” (L. 1). La profesora pide la aclaración de “nino-nino”, preguntando lo que es (L. 2). Un grupo de alumnas responden en español “una sirena” (L. 3). La profesora corrige explícitamente el término traduciéndolo al inglés “*A siren*” (L. 4), admite la L1 y prosigue con su explicación.

#### EXTRACTO 20 (Sesión 6: L. 329-333)

- A: *(Inaudible) A nino-nino*  
P: *A “nino-nino”. What’s a “nino-nino”?*  
3 AS: ***Una sirena.***  
P: *A siren. Right. (Inaudible). We have a phenomenon that (...) we will do the practice next week, and (Inaudible) to make that sound.*



Observando los datos anteriores, se observa cómo:

a) Las alumnas hacen uso de su lengua materna de forma espontánea y sin función pedagógica determinada. Si lo comparamos con el resultado anterior se advierte que las alumnas hacen uso del español con más frecuencia que la profesora. Estas intervenciones comportan tanto palabras sueltas como final de oraciones [EXTRACTO 8 (Sesión 1: L. 62-69)]: “A: *Because the water **da descargas electricas.***”

b) Las niñas recurren al español cuando desconocen el término en inglés. A: *You can't be **descalzo*** [EXTRACTO 17 (Sesión 4: L: 331-338)] o cuando exteriorizan algún pensamiento Ma: ***Que muchos son artificiales*** [EXTRACTO 19 (Sesión 5: L.64-73)].

c) Las alumnas solamente otorgan una función para la traducción de términos complejos que hacen parte de la unidad de electricidad y magnetismo. Sin embargo, es por iniciativa de la maestra el que hagan uso del español con esta determinada función, véase el siguiente ejemplo [EXTRACTO 18 (Sesión 5: L. 39-51)]: *P: Constipated. What does “constipated” mean in Spanish?”*

### 6.2.3 Uso de la L1 por parte de las alumnas y profesora

En el extracto 21 de la sesión 3, se observa la negociación de significado del término “*meter*” (L. 1) con la intervención en español tanto de las alumnas como de la profesora. En este extracto, la profesora explica lo que es un contador y para qué sirve.

Para que el término quede claro en español, la profesora pide expresamente su significado en la L1 (L. 2-3). Una alumna no identificada y no nominada responde correctamente (“contador”: L. 4) y la maestra repite el término en L1 (L. 5) a modo de aprobación y establece una comparación lingüística con el verbo en inglés “*counting*” para que identifiquen la similitud de la raíz del verbo

el inglés con la palabra en español “**contador**”. Por lo que el uso del español establece una comparación lingüística entre ambas lenguas.

EXTRACTO 21 (Sesión 3: L. 231-235)

- 3     *P: Good! A meter is a little box that moves and goes in circles and is counting the amount of electricity that is used in your house. It's like a counter. What's a counter in Spanish?*  
      *A: **Contador**.*  
      *P: Un **contador**. Because often it's counting something. Okay?*

En el extracto 22 de la quinta sesión existe una negociación de significado del término “nail” con intervención en español tanto de las alumnas como de la profesora. La maestra explica cómo construir un circuito, ya que será el proyecto final del trimestre. Explica cómo un cable tiene que ir alrededor de un metal (L. 1) y pregunta alrededor de qué metal (L. 3). Una alumna sin identificar y nominar interviene diciendo “nail” (L. 4).

La profesora pregunta a las alumnas en general para saber si saben lo que quiere decir “nail”. Otra alumna distinta sin identificar responde en español “aguja” (L. 7). La profesora da una negativa y explica mediante pistas (L. 8 y 9) para que intervengan de nuevo las alumnas. Una nueva alumna responde en la L1 “martillo” (L. 10). La profesora vuelve a rechazar la respuesta y mediante una obtención directa (L. 11) pretende que alguna ofrezca la respuesta correcta. Finalmente una alumna responde: “**clavo**” (L. 12). La profesora confirma la respuesta y pregunta de nuevo “*What's a nail?*” (L. 13) para asegurarse de que han interiorizado el significado y la **traducción** del término. Las alumnas contestan correctamente en la L1 y la profesora confirma mediante repetición en la L1.

EXTRACTO 22 (Sesión 5: L. 304-317)

- 3     *P: A wire. Okay! I put a wire. What do I do with a wire? Where I put it?*  
      *AS: Around a metal...*  
      *P: A metal what?*  
      *A: Nail.*  
      *A: What is “nail”?*

- 6    *P: Nail. What's a "nail"?*  
      *A: **Aguja.***  
      *P: No. A nail is what we use often in woodwork, when we are trying to set a work*  
9    *together, what we do is... (Inaudible)*  
      *A: ¡**Martillo!***  
      *P: No, it's... (Inaudible)*  
12   *A: ¡**Clavo!***  
      *P: Good. Okay? What's a nail?*  
      *AS: ¡**Clavo!***  
15   *P: **Clavo.** Okay!*

### *Sesión 8: enfoque por tareas*

Los tres extractos analizados a continuación pertenecen a la última sesión de *Natural Science*. Ésta se destinada en su totalidad para trabajar en grupos de 4 y 5 personas. Las alumnas deberán construir un circuito eléctrico con materiales que, en su mayoría, aporta la profesora. La función de la maestra se basa en supervisar el trabajo y resolver las dudas que surgen a lo largo del montaje. En los tres extractos solo vemos la utilización del español por parte de las alumnas. Las intervenciones en español son largas y numerosas y se dirigen tanto a otras alumnas como a la maestra. Ya en la entrevista, la profesora nos comentaba acerca del uso del español entre ellas en este tipo de actividades. Cómo hacen uso de un “mix” entre el español y el inglés y cómo, en ocasiones, cambian al inglés cuando tienen que preguntarle dudas a ella:

*“When they work in pairs or groups they tend to use a mixture of L1 + L2 (It is natural for them to express their ideas and feelings in their L1 language). When they have a doubt in their group they address me in L2”.*

En este extracto número 23, las alumnas se disponen a realizar el proyecto del circuito eléctrico. Para ello, la profesora nombra todos los componentes y comprueba si cada equipo dispone de todo.

Una de las alumnas, parece no encontrar el destornillador y se dirige a la profesora preguntándole en la L2, sin embargo realiza un cambio de código durante la pregunta: “*Can I have a **destornillador**?*” (L. 5). La alumna había oído el término segundos antes (“*screwdriver*”: L. 2), sin embargo la profesora no detiene el discurso, admite el español y contesta a la pregunta sin corrección.

EXTRACTO 23 (Sesión 8: L. 126-132):

P: You may need too more wire, okay? (Inaudible) (Ruido de fondo de las alumnas hablando)  
Right! The screwdriver is here, for the ones you need to open up the switches, open them. It's here on the table. You're going to need it a little more (Inaudible).

A: Can I have a destornillador?

P: It should be on the table. You've seen it? Your scissors might work, Ana?

En el extracto 24 de la última sesión, las alumnas están construyendo su propio circuito eléctrico en clase, por grupos. La profesora explica una y otra vez cómo deben ir situados todos los componentes. Explica que si se colocan en el sitio adecuado, todo funcionará pero si se disponen de forma errónea, nada funcionará (L. 1 y 2). La profesora se dispone a hacer un dibujo en la pizarra del circuito (L. 3) para que, en todos los equipos, los circuitos lleguen a funcionar.

Unas alumnas han iniciado el proceso de montaje con anterioridad a esta explicación, y parece que la batería no les funciona (L. 7). La profesora se dirige a ellas y les explica que si ese plástico toca la batería, ésta no funcionará. La profesora se acerca, quitan el plástico y la batería funciona (L. 7 y 8). Las alumnas deshacen el circuito quitando la batería para ir montándolo con toda la clase paso a paso. Durante este proceso las alumnas utilizan el español para comunicarse entre ellas “**Si apagamos la batería... Vale, vale. ¿Lo apagamos? Sí, apagamos... Para quitar la batería**”: (L. 9-10). La profesora admite la L1 y prosigue la explicación en la pizarra con ayuda del dibujo.

Más adelante en este mismo grupo de alumnas sucede algo parecido pero esta vez, las alumnas discuten en español porque no han llegado a un acuerdo sobre si apagar o no la batería (L. 17). La profesora acepta con normalidad la utilización de la lengua materna durante la realización de la actividad y prioriza el contenido a la forma, es decir, prioriza el montaje al hecho de que las alumnas se expresen o no en inglés. Este fenómeno, explican Swain y Lapkin, se da con mucha frecuencia cuando los alumnos hablan entre ellos acerca de cómo van a realizar una actividad de clase o cuando están en desacuerdo (2000, p.268).

EXTRACTO 24 (Sesión 8: L. 266-294):

*P: ... if you connect them on the wrong place, they won't work! And if you connect them on the correct place, they will work. That's all you have to do! But if you're not thinking, at the moment you're going to draw in the picture, if you haven't the real thing, you turn it into a bad frame. Yes? A circuit is like a circle. Right! So, please! Stop asking "Mrs. Corie, Mrs. Corie", and start thinking. Think something! (Inaudible).*

*A: (Inaudible).*

*P: (Se dirige a unas alumnas a quienes no les funciona la batería) If you've got the plastic touching this, it's not going to work.*

*AS: Si apagamos la batería... Vale, vale. ¿Lo apagamos?*

*A: Sí, apagamos... Para quitar la batería... (Ruido de la batería apagándose).*

*(Continúa)*

*P. You need what? A switch or a battery? A battery, yes! But is everything connected? Yes! You need the two of those. See if you can make a circuit, a series circuit with two bulbs and a battery. And the bulbs? And try touching the...*

*AS: Yes! ¡Ya lo he visto! ¡Ay! ¡Nos funciona la lámpara!*

*P: Very good!*

En el extracto 25 continua el montaje del circuito eléctrico en grupo. En esta ocasión, uno de los equipos distinto al anterior, tiene un problema con uno de los cables que conecta con la batería. La profesora se dirige a un componente del grupo, María, para darle instrucciones de que conecte la batería con el cable (L. 1). Otras componentes de su grupo le dan también instrucciones a María para solucionar el problema utilizando la L1 **“¡María, no pongas...!”** (L. 4), **“¡Pero María, conéctalo!”** (L. 8). Y otras del mismo grupo tienen miedo de recibir una descarga y se dirigen a María en español para que tenga cuidado **“Ay, que no me des calambre!”** (L. 5), **“Me da miedo que me dé un calambre!”** (L.13) y María no sabe bien cómo ponerlo y se dirige a su equipo también en español **“Ya, pero es que...”** (L. 9).

El andamiaje que se crea entre la profesora y las alumnas se compone de dos lenguas, el español por parte de las alumnas y el inglés por parte de la profesora. Esta conversación se produce gracias a que se admite la utilización de la L1 durante las clases de contenido impartidas en L2.

Al final de la clase, la profesora advierte que se harán circuitos paralelos el próximo día para que traigan todos los componentes (L. 21). En ese mismo momento, una alumna distinto grupo al que pertenece María interviene en la L1 **“Este no funciona”** (L. 22) refiriéndose al circuito que acaba de montar con sus

compañeras. La profesora interviene en inglés (L. 23) y la alumna responde utilizando las dos lenguas en la misma oración “**Ya, pero los hemos contado y... We have two bulbs**” (L. 24). La profesora admite las intervenciones en la L1 y continúa.

Si la profesora hubiera sancionado la utilización del español durante la actividad se hubieran excluido oportunidades para el aprendizaje y desarrollo en la competencia lingüística del inglés. Tal y como afirma Cummins, el monolingüismo puro no es compatible con el desarrollo de la idea de bilingüismo o multilingüismo (Cummins, 2007, p. 238).

EXTRACTO 25 (Sesión 8: 315-359):

- P: ... We need a wire. María, can we have a wire? (Inaudible) No, no, but María has one. Okay! And connect... We switch to the battery... And then... Try again! Now, what problem could we have?*
- 5 *A: ¡María, **no pongas**...! (Inaudible)*
- A: ¡**Ay, que no me des calambre!***
- P: What problem could we have?*
- A: ¿**Le doy?***
- A: ¡**No le he dado!** ¡Pero María, conéctalo!*
- Ma: **Ya, pero es que...***
- 10 *P: Because you need the two hands! Somebody hold the battery? Somebody hold the bulb?*
- A: María the bulb.*
- A: ¡María! ¡**Me da miedo que me dé un calambre!***
- P: María, María, María!*
- 15 *Ma: ¡**Qué no!***
- P: Okay! She won't give you an electroshock, okay? I promise you. Okay? Because it's not enough energy. Okay! And the switch? Right! What could we...*
- AS: ¡**Bien!***
- P: ¡**Bien!** (Aplaudes) Okay! (Inaudible) María! Your group's got a problem. What do they need?*
- 20 *Ma: A battery and two bulbs.*
- P: A battery and...?*
- Ma: And two bulbs.*
- A: Mrs. Corie, we need a battery and a bulb.*
- 25 *A: We need a battery.*
- P: Battery you have now in your group. (Inaudible) And explain why. Explain why. (Inaudible) For six months, because they have to read the strong batteries. (Inaudible) There is a wire for a house, a switch for a house... Okay? So that they work. Okay? What do you need? A switch? You don't need a switch! A switch is an extra! Would you like the (Inaudible) connected? Well done! Very, very good. Now, is it getting hot touching at this?*
- 30 *A: No!*
- P: No? The (Inaudible) Does your battery have? How strong is your battery? Did it say? Think! It's on the bottom. 4.5. Okay. 4.5. When it's a small one, we use... The*

- 35 *small one, it runs at 1, 45. Because it's the small one. But the school ones, the school ones often use a nine volts or twelve volts, they are much stronger. And if I were to use... I'll explain in the next class. If I were to use a nine volts battery, or a strong battery with twelve volts, it will explode. Perhaps... (Inaudible) I said: "Try this one!"*
- 40 *And I get blowing my bulbs, so I have no bulbs, I have to buy some more. Good! For tomorrow, we're going to do a parallel circuit. Well done, finally! Tomorrow we'll do parallel circuits.*  
*A: Este no funciona.*  
*P: But you have too many components.*  
*A: Ya, pero los hemos contado y... We have two bulbs.*
- 45 *A: Only one!*

En raras ocasiones hay intercambios entre la profesora y las alumnas en español. Solo en dos ocasiones en las que la profesora pide expresamente la traducción en su lengua materna de un término en inglés, las alumnas responden en español, y la profesora ofrece una retroalimentación o evaluación positiva mediante la repetición del término en la L1. Véase el siguiente ejemplo (EXTRACTO 22: Sesión 5).

La última sesión es una tarea en grupo y sólo son las alumnas las que intervienen haciendo uso del español. Hablan entre ellas durante la sesión del montaje del circuito y reciben, en ocasiones, retroalimentación en inglés por parte de la profesora. Las intervenciones de las alumnas son largas y se deben a desconciertos en cuanto a los pasos que deben seguir para la construcción del circuito eléctrico (EXTRACTO 24 y 25: Sesión 8).

#### 6.2.4 Resumen de las clases de Natural Science

La profesora de *Natural Science* cambia de código durante su discurso de forma habitual y en especial para traducir algún concepto complejo. De igual modo, las alumnas hacen uso de su lengua materna, otorgando en alguna ocasión una función determinada, pero en la mayoría de los casos, utilizan el español de forma recurrente y espontánea durante sus intervenciones. En ocasiones, la profesora pide explícitamente que las alumnas traduzcan al español términos complejos: "*In Spanish?*". La profesora no sanciona la utilización de la lengua materna.





## **CONCLUSIONES**

## **INTRODUCCIÓN**

En este apartado, se exponen los principales hallazgos tras el análisis de los datos. Para ello se retoman las dos preguntas que han guiado esta investigación. En primer lugar, se estudiará la construcción de conocimiento en esas clases por separado y se establecerá una comparación entre ambas. Posteriormente, el impacto de la política lingüística de separación de lenguas será objeto de estudio en ambas disciplinas, lo que dará respuesta a la segunda pregunta de investigación.

## **7.1 LA NATURALEZA DEL DISCURSO EN LAS CLASES OBSERVADAS**

En las clases de las disciplinas de Lengua Inglesa y *Natural Science* existen numerosas oportunidades para que las alumnas interaccionen y participen. Se persigue contestar la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la naturaleza del discurso en las clases de Lengua Inglesa y *Natural Science*? ¿Cuáles son sus similitudes y diferencias? A continuación se presentan las características que adquiere el discurso en cada una de estas disciplinas por separado, para después compararlas.

### **7.1.1 El discurso gramatical en las clases de Lengua Inglesa**

En la clase de Lengua Inglesa hay una clara preferencia por la instrucción gramatical. El modelo de interacción predominante en estas clases del último curso de Educación Primaria es la interacción donde toda la clase participa y, en menor medida, el centro individual de trabajo.

La utilización del patrón IRE (iniciación.-respuesta-evaluación) cuya unidireccionalidad es repetitiva al retornar el turno de palabra siempre a la maestra, es recurrente en estas clases. La profesora inicia el intercambio con preguntas cerradas y obtenciones directas. A pesar del adecuado planteamiento de la actividad, la utilización de este tipo de estrategias reclama una participación activa aunque escueta por parte de las alumnas ya que no permite que el discurso sea extenso ni que haya interacción entre las alumnas.

En cuanto al tipo de instrucción gramatical que se desencadena en este tipo de interacciones, predomina la instrucción gramatical concreta, seguida de la implícita y la descriptiva, en cualquier caso, la participación de las alumnas es bienvenida. Se hace patente los esfuerzos de la profesora por facilitar el contenido gramatical objeto de estudio mediante actividades lúdicas.

Sin embargo, los ejemplos sobre aspectos gramaticales producidos por las estudiantes, son oraciones simples y con vocabulario familiar. No se tienen presentes las habilidades cognitivas académicas necesarias (CALP) para adquirir una competencia inglesa adecuada (nivel A2 del M.C.R.L.).

El tipo de instrucción gramatical utilizado por la profesora de Lengua Inglesa es adecuado pero no debe responder solo a destrezas como la comparación o clasificación. Hay que hacer más hincapié en la síntesis, la evaluación o la inferencia con un léxico apropiado para la adquisición de la competencia lingüística a través de otras habilidades de pensamiento más complejas.

En el tipo de instrucción está muy presente la corrección por lo que se engloba dentro de la llamada “*focus on form*”. Son necesarias más estrategias de negociación de significado combinando con la técnica de preguntas abiertas para profundizar en el contenido e incitar una intervención más extensa y en contexto por parte de las alumnas. Se deben evitar las actividades de centro individual de trabajo que solo favorecen el discurso regulador y el monólogo de la profesora. AICLE reclama un cambio de paradigma metodológico bajo un enfoque procesual donde el tipo de interacción dominante fuera en actividades realizadas en equipo o pequeños grupos supervisados por el docente.

### **7.1.2 El discurso en las clases de Ciencias Naturales**

En la clase de *Natural Science*, el tipo de interacción predominante, al igual que en la clase de Lengua Inglesa, es aquél donde interacciona toda la clase. La profesora utiliza distintas estrategias para facilitar el contenido de la materia de Ciencias Naturales, como preguntas en serie, selección de respuestas, la construcción conjunta y la recontextualización retroactiva.

Las preguntas en serie suelen ser cortas, cerradas y semi-abiertas, abundan las obtenciones directas y mediante pistas. Estas estrategias permiten la participación del alumnado pero su discurso no resulta extenso. La selección

de las respuestas de las alumnas, ofrece un ambiente muy estimulador al dar la bienvenida a las contribuciones de las alumnas, ya que las ensalza mediante su inclusión en el diálogo de la profesora. La construcción conjunta se interpreta como una negociación de significado en la que el andamiaje juega un papel importante teniendo como protagonista (en este caso) la pregunta y la petición de aclaración. La ausencia de preguntas abiertas evita de nuevo la cantidad de discurso producido por las alumnas, impidiendo su extensión y producción laboriosa. La recontextualización, en este caso, se caracteriza por el empleo de obtenciones directas y modificaciones simples, lo que aún produce una menor intervención por parte de éstas, si se compara con el discurso de la profesora.

En la última sesión de contenido las alumnas trabajan en pequeños grupos y la función que cumple la profesora, en este caso, es la de supervisora. En esta sesión la disposición e interacción entre las alumnas ocurre de manera natural. Éstas se comunican entre ellas, ya que tienen la necesidad de resolver una tarea con éxito. Hay una negociación de significado por parte de las alumnas en la L1 con la participación de la profesora en la L2.

El último tipo de actividad que se encuentra en las sesiones de *Natural Science* es el de centros de trabajo individual. Abundan las estrategias que pertenecen al monólogo de la profesora el cual es prolífero. Se percibe una reducción por parte de la participación de las alumnas y con ello todas las estrategias de construcción de conocimiento que van implícitas. La profesora utiliza con más frecuencia el uso de la narrativa y la exposición lógica.

Sobre la utilización de BICS y CALPS en estas clases, se observa cómo para hacer más accesible el input a las alumnas, la profesora les acerca a un lenguaje más coloquial, sin insistir en la utilización de un lenguaje más específico durante sus producciones. Los alumnos deben recibir las herramientas lingüísticas necesarias para hacer uso de ellas en su discurso.

No se observa instrucción gramatical alguna en las clases de *Natural Science*. El estudio de esta disciplina propicia una instrucción basada en el significado (*focus on meaning*) aunque esto no quiere decir que haya ausencia de corrección explícita de forma. Las alumnas deben recibir retroalimentación lingüística.

Es necesaria en las clases AICLE la instrucción basada en la forma, ya que como bien indica este acrónimo, se debe dar una conexión entre la lengua y el contenido curricular.

### **7.1.3 Similitudes y diferencias del discurso en las clases de Lengua Inglesa y *Natural Science***

Las actividades, tanto en Lengua Inglesa como en *Natural Science*, tienen como denominador común la interacción de la profesora con toda la clase y los centros individuales de trabajo. Las primeras son extensamente utilizadas en las dos disciplinas. Ello denota un planteamiento tradicional en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, donde otros enfoques más centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tipos de interacción tienen escasa cabida en la asignatura de *Natural Science* y no llegan a plantearse si quiera en la asignatura de Lengua Inglesa.

En las dos clases hay una utilización excesiva del patrón IRE, lo que implica participación de las alumnas, que lo hacen activamente, aunque sus contribuciones no son extensas ni elaboradas. Las iniciaciones son generalmente, en ambas asignaturas, las preguntas, las obtenciones directas o las preguntas en serie (si hablamos de clases de contenido). En muchas de las estrategias empleadas no se deja el tiempo de reacción necesario para que las alumnas contesten. Ambas profesoras hacen uso de la personalización que les permite conectar con sus alumnas y sus experiencias vitales.

El segundo tipo de actividades más utilizadas en ambas asignaturas son las del centro individual de trabajo donde el monólogo de la profesora es más abundante. Por lo que, las oportunidades de interacción y construcción de conocimiento con las alumnas se difuminan.

Los estilos de enseñanza de ambas profesoras son similares en cuanto que suelen dirigir preguntas a toda la clase para que las alumnas participen. Solo cuando se disponen a realizar una lectura en voz alta o cuando no responden adecuadamente, las estudiantes son nominadas. La nominación es más pronunciada en las clases de Lengua inglesa y la participación voluntaria más numerosa en las clases de *Natural Science*.

Los discursos de ambas profesoras e interacciones están dotados de numerosas muestras de personalización, acercándose a las vivencias de las alumnas e incitando a compartir sus experiencias con el resto de sus compañeras.

## **7.2 EL IMPACTO DE LA SEPARACIÓN DE LENGUAS EN EL AULA**

Las dos principales medidas adoptadas por el centro para alcanzar el bilingüismo, siguiendo las directrices de la C.A.M, son el diseño de actividades encaminadas a incrementar la participación e interacción de las alumnas y el uso exclusivo de la L2. El papel que desempeña la L1 en el aula, la actitud de las profesoras frente a la utilización de recursos multilingües y la construcción del inglés como la lengua legítima del aula son objeto de estudio en este apartado, a fin de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo se refleja la política del centro de alcanzar el bilingüismo (español/inglés) en la práctica diaria de profesoras y alumnas en dos asignaturas del currículo? Para ello, se estudian las prácticas discursivas de profesoras y alumnas en el aula bilingüe.

### **7.2.1 El tratamiento de la lengua materna en la clase de Lengua Inglesa**

En las clases de Lengua Inglesa, la mayor parte del uso de la L1 se produce por las alumnas. La censura por parte de la profesora sólo tiene lugar si no se otorga al español una función determinada. En ocasiones es la propia docente la que genera estas funciones, solicitándolo explícitamente a sus alumnas. Esta sanción no ayuda a que las alumnas construyan su discurso en inglés e impide su participación por falta de recursos.

Si la lengua materna se utiliza con fines pedagógicos no tiene por qué ser negativa. La traducción es utilizada como medio para un fin, no como fin en sí misma. Siempre que se haga un buen uso de la lengua materna, ésta no debe estar prohibida en las clases de Lengua Extranjera ya que se logrará una adquisición de la L2 más sólida y una comprensión más profunda del contenido presentado en dicha lengua.

En este caso, la normativa irremediabilmente se adapta a la situación social del aula, prueba de ello es cómo la profesora de Lengua Inglesa también recurre al uso del español. Aunque su uso siempre va unido a una función pedagógica para facilitar la comprensión del contenido gramatical a las alumnas.

### **7.2.2 El tratamiento de la lengua materna y recursos multilingües en la clase de *Natural Science***

La profesora de *Natural Science* no censura el uso de la lengua materna en el aula: tanto la profesora como las alumnas recurren al uso del español cuando es necesario para la comprensión del contenido, para la traducción de palabras difíciles de vocabulario, para comparaciones lingüísticas entre ambas lenguas o para la correcta elaboración de una tarea.

El tratamiento de los recursos multilingües en ambas asignaturas es muy diferente. En Lengua Inglesa se censuran al llevar implícita la utilización del



español y en *Natural Science* se permiten. Esto origina que no se produzca una interrupción en el discurso de las alumnas por parte de la profesora o una cortapisa por parte de éstas causado por la falta de competencia lingüística. El discurso, en estos casos, prosigue su curso con normalidad ante la presencia de un cambio de código.

Se observa cómo la falta de comprensión acerca de un determinado concepto tensa a las alumnas pero se relajan de inmediato cuando escuchan la traducción del mismo. Éstas se sienten más seguras cuando saben de lo que hablan y lo entienden. Cuando esto no es así, ante la posibilidad de hacer el ridículo, las alumnas se abstienen de participar para evitar situaciones embarazosas.

Por último se destaca, tras analizar los datos de la última sesión de *Natural Science* en la que se permite hacer uso del español, que las alumnas realizan intervenciones e intercambios entre ellas muchos más duraderos. El discurso no se limita a una sola palabra o *phrase*, sino a oraciones más complejas. Se concluye, por tanto, que un uso adecuado, controlado y programado de la lengua materna resulta de vital importancia para el incremento de la participación e interacciones de las alumnas, e influye en la elaboración y extensión de su discurso.

### **7.3 RESUMEN FINAL**

En cuanto a las hipótesis planteadas al inicio, se puede concluir que por una parte, las estrategias durante el discurso dependen en gran medida del área de conocimiento y de las actividades planteadas en las distintas asignaturas para que los alumnos tengan oportunidades de hacer un uso adecuado de la lengua durante un discurso prolongado. Aunque se ideen nuevas actividades, el profesorado debe ser consciente que también se han de emplear nuevas estrategias que vayan dirigidas al objetivo propuesto acerca de cómo impulsar la oralidad del alumnado.

Por otra parte, el uso controlado y programado de la lengua materna y recursos multilingües favorecen la comprensión del contenido y la elaboración y extensión del discurso, incidiendo de manera positiva en la adquisición de la lengua extranjera. Por lo que no se debe temer al empleo de recursos multilingües en el aula bilingüe sino valorar sus beneficios en cuanto a la competencia comunicativa de los alumnos y la comprensión del contenido de la materia impartida

Por lo tanto, se concluye que la adopción por parte del centro escolar de un enfoque AICLE, no está exenta de retos, entre los que se encuentran el cambio de paradigma metodológico, donde se integren la lengua y el contenido, para llevar a cabo la tarea de formar alumnas bilingües (español-inglés).

El cambio de metodología en la instrucción de la lengua extranjera debe llevar consigo un cambio radical en las prácticas pedagógicas de corte tradicional. Es necesario construir LA LENGUA en contexto a través de un contenido temático significativo.

En cuanto al seguimiento de las directrices acerca del principio de separación de lenguas, ocasiona incertidumbre sobre la elección de la lengua legítima del aula, en este caso el inglés, por parte de las profesoras, mientras que las alumnas, reivindican su derecho a utilizar la L1 en un ambiente monolingüe.

Finalmente se propone una formación continua y específica del profesorado en el centro y fuera de él. Existe la responsabilidad de que existan unos objetivos lingüísticos en las asignaturas de contenido bajo el enfoque metodológico AICLE para que pueda estar presente la construcción de la lengua y la gramática en un contexto significativo y se les pueda ofrecer a los alumnos una oportunidades de reales de poner en práctica los conocimientos adquiridos desde el punto de vista lingüístico y de contenido. Esto llevará a romper la

separación que aún se establece entre lengua y contenido. Toda la comunidad educativa debe tener presente los retos de AICLE.

## **LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Este estudio etnográfico ha tratado de reflejar la interacción dominante en una clase de 6º de Primaria determinada e un colegio concertado bilingüe de la Comunidad de Madrid, por lo que resulta difícil su extrapolación a otros contextos o etapas educativas, dada la escasez de la muestra, treinta alumnas y dos profesoras.

Por otra parte, analiza el discurso en una clase femenina de un centro de Educación Diferenciada en España, de creación relativamente reciente, y que se encuentra en sus primeras etapas, por lo que puede ser objeto de posibles limitaciones.

Sin embargo, sí se considera lo suficientemente estudiado para dar validez a la investigación y sus conclusiones, que podrían ampliarse extendiendo el estudio a otros centros de Educación Diferenciada y países e incrementando así el tamaño de la muestra. Estudios futuros podrían tratar de estimar estos datos e incorporarlos a la investigación.

## **LÍNEAS DE ACTUACION**

Es necesaria una investigación más cuidadosa sobre el papel de la gramática en el lenguaje oral y en la adquisición de una segunda lengua para crear inquietudes sobre nuevas formas de impartir gramática en un contexto significativo durante la instrucción de la Lengua y contenido impartido en lengua extranjera. Sin embargo, como la adquisición de la segunda lengua empieza en el momento en el que el niño entra en contacto con la nueva lengua, estas investigaciones deberían realizarse con los más pequeños, ya que además estamos ante una previsible implantación del enfoque

## *Conclusiones*

metodológico AICLE en Educación Infantil. Futuras investigaciones acerca del tratamiento de la gramática en actividades de grupo o donde interacciona toda la clase en Infantil podría ayudar a desarrollar AICLE en esta Etapa.



## Referencias bibliográficas

- Adamson, J., & Fujimoto-Adamson, N. (2012). Translanguaging in self-access language advising: Informing language policy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (1), pp. 59-73.
- Ahern, A. (2014). The roots of CLIL. Language as the key to learning in the primary classroom. En Ruth Breeze, Carmen Llamas Saíz, Concepción Martínez Pasamar, and Cristina Tabernero Sala (eds.). *Integration of Theory and Practice in CLIL*. Publisher: Rodopi Press, pp.15-35.
- Auerbach, E. (1993). *Reexamining English only in the ESL classroom*. TESOL Quarterly, 27, pp. 9-32.
- Arthur, J., & Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42, pp. 177–202.
- Alcaráz, E., Ceular, C., Nicholas, M., Echevarría, C., Cantera, J., Gonzalez, MP., Pérez, ML. (1993). *Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas modernas. Tratado de Educación personalizada* 19-32, (pp. 159-207). Madrid: Ediciones RIALP.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2011, 21 de enero), [en línea]. España, Madrid. Disponible en: [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2011/01/21/BOCM-20110121-15.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/01/21/BOCM-20110121-15.PDF) [2015, 20 de noviembre].
- Comunidad de Madrid. *Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 2011. 31p.

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4<sup>a</sup> ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, (4<sup>a</sup> Ed.). Bristol: Multilingual Matters, pp. 205-207.
- Behan, L. y Turnbull, M. con Spek, J. (1997): The proficiency gap in late immersion: language use in collaborative tasks. *Le journal de l'Immersion* (20), 41. France.
- Bentley, K. (2007). STT: student talking time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL learners. *Revista Española de Lingüística aplicada.*, 1, pp. 129-140.
- Benor, S.B. (2010). Ethnolinguistic repertoire: Shifting the analytic focus in language and ethnicity. *Journal of Sociolinguistics*, 14 (2), pp. 159-183.
- Berton, G. (2008). "Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms". En M. Coonan (ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: University Ca' Foscari (pp. 143-151).
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, pp.103-105.
- Block, D. (2004). Globalization and language teaching. *Elt Journal*, 58 (1), pp.75-77.
- Bourdieu, P. (1977). *The economics of linguistic exchanges*. *Social Natural Science Information*, 16, pp. 645-668.

- Bourdieu, P. (1979). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J.P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bueno Velazco C. & Martínez Herrera J.M. (2002). *Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia*. Volumen (2), nº1. Recuperado de: <http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc050102.htm>
- Bransford, J.D., A.L. Brown and R.R. Cocking. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Breen, M.P. (1984a). Process syllabuses for the language classroom. In C.J.Brumfit (Ed.) *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118*, pp.47-60. London: Pergamon Press & The British Council.
- Breen, M.P. (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*, 20 (2 y 3).
- Brooks, F.B. y Donato, R. (1994): Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, pp. 262-74.
- Brown, D. (1985). Teacher education and self-directed learning. En Robert J. Mason (Ed.) *Self-directed learning and Self-access in Australia: from Practice to Theory. Proceedings of the National Conference of the Adult Migrant Education Programme. (1984). (pp. 236-240). [Melbourne]. Council of Adult Education*.
- Buchholz, B. (2007). Reframing young learners' classroom discourse structure as a preliminary requirement for a CLIL – based ELT approach. An action research project on conversational language learning for primary students.



En Dalton – Puffer, C. & Smit, U. (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 60 – 77) Berlin: Peter Lang.

Buscador de colegios (2015, 10 de noviembre), [en línea].. Recuperado de:  
[http://www.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/BusquedaSencilla.icm?tipoBusqueda=PROX](http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/BusquedaSencilla.icm?tipoBusqueda=PROX)

Butzkamm, W. y J Caldwell. (2009). *The Bilingual Reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Textbooks. *En Linguistics*. Cambridge University Press, pp. 27-121.

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (Eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.

Cabrera Méndez, L. (2011) Diversidad en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_41.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_41.html).

Calabrese, R. & Dawes, B. (2008). Early Language Learning and Teacher Training: A Foreign Language Syllabus for Primary School Teachers. University of Salerno. *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 32-53.

Cameron, D. (2001). *Working with discourse*. London: SAGE Publications.

Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Canagarajah, A. S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), pp. 9-34.

- Canale, M. Swain, M. (1980). Theoretical bases on communicative approaches to second language acquisition. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Candas, P. (2011). Analyzing student practice in language resource centres of the Louis Pasteur University in Strasbourg: is planning really central to self-directed learning? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), pp. 191-204.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (3), pp. 173-189.
- Carter, R. y Nunan. N. 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Carter & Nunan (Eds). Cambridge University Press.
- Casal, S. (2007). The integrated curriculum: CLIL and Constructivism. *Revista Española de Lingüística Aplicada.*, Vol (1), pp. 55-66.
- Casal, S. (2008). Cooperative learning in CLIL contexts: ways to improve students' competences in the foreign language classroom. *IAIE Conference Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections*. Turín (Italia). Recuperado de: <http://soniacasal.wordpress.com/2008/10/18/cooperative-learning-in-clil-contexts-ways-to-improvestudents-competences-in-the-foreign-language-classroom/>.
- Celce - Murcia, M.; Olshtain, E. 2000. *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 73-200.
- Celce – Murcia, M. (2001). Why it Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse. En *Hinkel, E. y Fotos, S. (eds). New Perspectives*

*on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, (pp. 119- 133).  
Londres: Routledge.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*.  
(3ª ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education:  
Introduction. *Modern Language Journal*, 95, pp. 339-343.

Chalmers, A. F (1982) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Siglo XXI, Madrid.  
Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76109911.pdf>.

Chen Zhuo (2010). Explicit Recast, Implicit Recast and the Acquisition of  
English Noun Plural: A Comparative Study. *Chinese Journal of Applied  
Linguistics (Bimonthly)* 33 (6), pp. 55-70.

Chomsky, N. (1968). Noam Chomsky and Stuart Hampshire discuss the study  
of language. *Listener*, pp. 687-691.

Christie, F. 2000. The language of classroom interaction and learning. En L.  
Unsworth (ed.) *Researching language in schools and communities:  
Functional linguistic perspectives*, (pp. 184–203). London and Washington:  
Cassell.

Christie, F (2002) *Classroom Discourse Analysis: A Theoretical Framework*.  
London: Continuum.

Cicourel, A. (1978): Language and society: Cultural, cognitive and linguistic  
aspects of language use. *Sozialwissenschaftliche Annalen*, 2, pp. 25-28.

Clarke, M. (1982). Teachers of English to Speakers of other Languages.  
*TESOL. Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*, 90.

- Codó, E. (2008). Interviews and Questionnaires. En Wei, L. y Moyer, M. (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cohen, A. (1994) The language used to perform cognitive operations during full-immersion maths tasks. *Language Testing* 11, pp. 171-95.
- Copland, F.; Garton, S. & Burns, A. (2014). Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities. *TESOL QUARTERLY*, 48 (4), pp. 738- 762. Birmingham, Inglaterra.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), pp. 402-423.
- Coonan C. M. (2006). Effetti che CLIL produce sull'apprendimento delle discipline non linguistiche. Coonan C M, Marangon C, (ed.), *Apprendo in lingua 2. La Sperimentazione. Quaderno n.2*, Paese (TV), Tipolitografiche N.T.L.
- Coonan C. M (2006): *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Cafoscarina. Recuperado de: <http://www.cafoscarina.it/default2.asp>.
- Cook, V.J. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, pp. 402-423.
- Cook, V. (1994). Universal grammar and the learning and teaching of second languages. En T.Odin (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*, pp. 25-48. Cambridge: CUP.

Cook, V. (2007). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? En *J. Cummins and C. Davison (eds.). International handbook of English language education, Vol. 1*, (pp. 237-248). Norwell, MA: Springer.

*Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment.* (2001). Cambridge: Cambridge University. Recuperado de: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)

*Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment.* (2015). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

Council of Europe. *Council of Europe language education policies.* Recuperado de: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp)

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (2001): *Sociedad de la Formación y Educación.* Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida, Junta de Extremadura, pp. 1-29.

Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina Revista Iberoamericana de Educación en *Revista digital del OEI* Número 19. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>

Coyle. D. (1999). Teacher Education for Multilingual Education: A CLIL Teacher Training curriculum. En *Language Teacher Training and Bilingual Education.* (6), pp. -79.

Coyle, D. (2005) *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, APAC, Barcelona.

- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review* 13. Recuperado de: <http://www.scilt.stir.ac.uk/slr/index.php?p=issue&issue=13>.
- Coyle, C. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 (5), pp. 543-562.
- Coyle D. (2007). The CLIL quality challenge. En D. Marsh and D. Wolff (eds) *Diverse contexts - converging goals*, (pp. 47-58). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical approach from the European perspective. En Van Deusen- Scholl and Hornberger (eds) *Encyclopedia of language and education. 2nd Edition, Second and Foreign Language Education*, 4, pp. 97-111. New York: Springer Natural Science+Business Media LLC.
- Creese, A. (2006). Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9 (4), pp. 434-453.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Field notes in team ethnography: Researching complementary schools. *Qualitative Research*, 8, pp. 223–242.
- Creese, A., & Martin, P. (2003). *Multilingual classroom ecologies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Martin P. (2008). Classroom ecologies: A case study from a Gujarati complementary school in England. En A. Creese, P. Martin, & N. H.

- Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 9. Ecology of language* (2<sup>a</sup> ed), (pp. 263-272). Boston: Springer.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, (i), pp. 103- 107.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2014). The multilingual turn: implications for SLA. *TESOL and Bilingual Education*. 11. London. Routledge.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *California State Department of Education (ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework: Evaluation, Dissemination and Assessment*, (3-49). Center California State University. Los Angeles.
- Cummins, J. (1991) Language Development and Academic Learning Cummins, J. En Malave, L. and Duquette, G (Eds.). *Language, Culture and Cognition* Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89, pp. 585-592.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, 2.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education* (2nd ed), (pp. 65-75). Boston: Springer.

- Dalton-Puffer, Ch. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37, pp. 1275-1293.
- Dalton-Puffer, Ch. (2006). Communicative Competence in ELT and CLIL classrooms: same or different? En Dalton-Puffer, Ch. and Nikola, T. (Eds.). *Current Research on CLIL. Special issue of VIEWS* 15 (3), pp. 15-20.
- Dalton-Puffer, Ch. (2006). Questions in CLIL classrooms: strategic questioning to encourage speaking. En Martinez Flor, a. and Usó, E. (eds.) *Current trends in the development and teaching of the four language skills. Studies in language acquisition*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter (29), pp.187-213.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe. En Werner Delanoy & Laurenz Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. (pp. 3-19) Vienna: Heidelberg.
- Dalton-Puffer, Ch. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, Ch. (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt. Smit, U. (ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang, pp, 7-24.
- Dalton-Puffer, Ch. (2007a). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy and L. Volkmann (eds) *Future Perspectives in English Language Teaching*, (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.



- Dalton-Puffer, C. (2007b). Academic language functions in a CLIL environment. En D. Marsh and D. Wolff (eds) *Diverse contexts – converging goals*, pp. 201–210. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL lesson. En Yolanda Ruiz de Zarobe and Rosa Jiménez Catalán (Eds.) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* . Clevedon: Multilingual Matters, pp. 197-214.
- Dalton-puffer, C. ; Hüttner, J.; Schindelegger, V.; Smit, U. (2009). Technology-Geeks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL. En *International CLIL Research Journal*. Vol 1 (2), pp. 18-25.
- Datos estadísticos de la población (2015, 1 de noviembre), [en línea]. Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de: [www-2.munimadrid.es/TSE6/control/seleccionDatosBarrio](http://www-2.munimadrid.es/TSE6/control/seleccionDatosBarrio).
- De Artiñano, A. (2011). *Classroom interaction: enhancing foreign learners' discourse competence in a CLIL context. A preliminary study*. Universidad Complutense de Madrid.
- De Graaff, R.; Jan Koopman, G. Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). En *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 10, No. 5, pp. 603 – 623.
- Dearden, j. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council.
- Derewianka, B. (2007). Chancing approaches to the conceptualization and teaching o grammar. En Cummins, J. & Davidson, C. (eds). *International*

- Handbook of English Language Teaching*, Vol. 2, (pp. 843-858). New York: Springer.
- Díaz. L. (2010). Análisis del discurso del profesor en la clase de ELE. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. *Monográficos Marco ELE* 11, 339-350.
- Dixon-Krauss, L. Januszka, C. & Chae, Chan-Ho. (1996). *Vygotsky in the Classroom Mediated Literacy Instruction and Assessment*. Allyn & Bacon Publisher.
- Dobson, A.; Pérez – Murillo, MD.; Johnstone, R. (2010). *Bilingual Education Project. Spain. Evaluation Report*. Ministerio de Educación. Instituto de Formación el Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). British Council, Spain.
- Dooly, M. & Masats, D. (2015). A critical appraisal of foreign language research in content and language integrated learning, young language learners, and technology-enhanced language learning published in Spain (2003-2012). *Language Teaching*, 48, pp 343-372. DOI: 10.1017/S0261444815000117.
- Dornyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. En Cummins, J. & Davidson, C. (Eds.). (2007). *International Handbook of English Language Teaching*, Vol (2), (pp. 719-731). New York: Springer.
- Du Bois, J. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1, pp. 71-106.
- Edwards, J.A. (1993). Principles and contrasting systems of discourse transcription. En J.A., Edwards & M.D. Lampert (Eds.) *Talkingdata: transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Edwards, D. and Mercer, N. 1987. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Ellis, R. & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 575-600.
- Ellis, R. (2003). *Task Based Language and Teaching*. Oxford University Press, pp. 243 – 278.
- Erickson, F. (1975). *Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counselling Encounters*. Harvard Educational Review.
- Escobar Urmeneta, C. (2001b). Los programas de aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua, A L. Nussbaum y M. Bernaus, Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. Madrid. Síntesis: pp. 207-232. Manuscrito.
- Escobar-Urmeneta, C. & Pérez-Vidal, C. (2004). Teacher education for the implementation of a Content and Language Integrating Learning approach (CLIL) in the school system. En R. Wilkinson (ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of multilingual higher education*, pp. 402-415.
- Etiens Cruzado, C. (2014). Neurotransmisores. *Psicología Clínica y Psicoterapia*. Psicología Arga. Madrid, pp. 1-5.
- European Commission. (2008). Multilingualism: *Language Teaching – Content and Language*. Rescatado de : [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm).
- European Commission Since 2001(review) [on line]. <http://ec.europa.eu/>

- European Commission. (2002). CLIL/EMILE. The European Dimension. Rescatado de : [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf)
- Eurydice. 2009. *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. European Commission, pp. 1-72.
- Eurydice (2005). *Citizenship Education in Europe*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf)
- Eurydice (2006). Content and Language Integrated Learning at school in Europe. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)
- Eurydice (2007 – 2013). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency European Commission [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about\\_eurydice\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php)
- Eurydice (2012) *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key\\_data\\_series/143ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/143ES.pdf)
- Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Finnochiaro M y Brumfit C. (1989). *The Functional- Notional Approach from Theory to Practice*. La Habana: Edición Revolucionaria.

Flanders, N. 1960. *Analyzing Teacher Behavior*. Acceso: [http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196112\\_flanders.pdf](http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196112_flanders.pdf)

Frigols Martín, M.J. (2008). Introduction: Content and Language Integrated Learning. En David Marsh(Ed.). Valencian International University, Spain. Acceso [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh\\_frigols\\_clil\\_intro\\_ts\\_me.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf)

Gajo, L. 2007. Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), pp. 563–581.

García Jorba, JM. (2000) Diarios de campo. *Cuadernos metodológicos- CIS*.

García, O. (2007). Foreword. En S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, (pp. 11-15). UK: Multilingual Matters.

García, O., Skutnabb-Kangas, T., y Torres-Guzman, M. E. (2006). Weaving spaces and constructing ways for multilingual schools: The actual and the imagined. En O. García, T. Skutnabb-Kangas, y M. E. Torres-Guzman (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon, (pp. 3-50). UK: Multilingual Matters.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, S. (2008). Changing approaches to teaching grammar. *Winter Elted*. 11, pp. 39 – 44.
- García-Hoz, V. (1988). *La Práctica de la Educación Personaliza: Tratado de educación personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.
- García-Hoz, V., Bernal, A., Cervera. J., Lomas, C., Losada, I., Navarro. I.,... Pérez Juste, R. (1993). *La Educación en el Nivel Primario: Tratado de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Gassner, D.; Maillat, D. 2006. Spoken competence in CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9 (1) pp. 103-119.
- Gibbons, P. (2007). Mediating Language Learning Through Classroom Discourse. En Cummins, J. & Davidson, C. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Vol (2 (pp. 701-718). New York: Springer.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley y Los angeles: Universidad de California.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. New Hampshire: Heinemann.
- García-Hoz, V., Alcázar, JA., Barrio, JM., Bernal, A., Forment, E. García-Hoz, R.,... Soler, E. (1997). *Glosario de Educación Personalizada. Índices. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.

- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Monográfico nº 2. Universidad de Edinburgo. Social Natural Science Research Center.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gómez, M. E. y Roldán, A. R. (2004). Language Learning and Adquisition. Theories and Methods of Teaching and Learning. En McLaren (eds), *TEFL in Primary Education*, (pp. 73 – 101). Editorial Universidad de Granada..
- González-García, J. (2009) A shared reading of short stories: An experience in Spain and Mexico. *International Journal of Research in Education*, 2. Recuperado de: [http://www.erevistas.csic.es/ficha\\_articulo.php?url=oai:ojs.www.javeriana.edu.co:article/3393&oai\\_iden=oai\\_revista341](http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.www.javeriana.edu.co:article/3393&oai_iden=oai_revista341)
- Green, J., Franquiz, M. & Dixon, C. (1997) The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31 (1), pp. 172-176.
- Graddol, D. 2005. CLIL debate questions and answers. *Guardian Weekly*. Recuperado de: <http://www.guardian.co.uk/theguardian/2005/apr/20/guardianweekly.guardianweekly13>.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Monográfico nº 2. Universidad de Edinburgo. Social Natural Science Research Center.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education (2011) Ioannou-Georgiou, S. & Pavlos Pavlou (eds). PROCLIL SOCRATES COMENINUS.
- Heidbreder E. (1971). *Psicologías del siglo XX*. La Habana: Editora Revolucionaria.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. En *Revista de Educación* (346), pp. 455-466.
- Halliday, M.A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2ª Ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A. K. (2001). Literacy and Linguistics: Relationships between spoken and written English. En A. Burns & C. Coffin (Eds.) *Analysing English in a global context: A reader*, pp. 181-193. London: Routledge.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge*. Pearson.
- Hasan, A. 2006. Analysing Bilingual Classroom Discourse. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (1).
- Hasan, A. (2008). Analysing Bilingual Classroom Discourse. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, Issue 1, pp. 7- 18.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press.
- He, A. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/ teaching resources in target language instruction. *Multilingual Education*, 2:1. Recuperado de: <http://www.multilingual-education.com/content/2/1/1>



- Heller, M. (1996). Legitimate Language in a Multilingual School. *Linguistics and Education* (8), pp. 139 – 157.
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity*, (Second edition, 2006, Continuum) London: Longman.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London, England: Logman.
- Herdina, P. y U. Jessner. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hinkel, E. y Fotos, S. (2001). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Londres: Routledge, pp. 1- 12.
- Ho, D. (2005). Talking grammar in the formal ESL classroom: Teacher talk in one grammar lesson. *A Multidisciplinary Journal*, 5, 1, 2. FASS, UBD. Southeast Asia.
- Ho, D. (2006). *Classroom Talk: Exploring the Sociocultural Structure of Formal ESL Learning*. Berlin: Peter Lang.
- Hofmannová, M. ; Pavesi, M.; Bertocchi, D. Kazianka, M. (2001). Enseñar en una lengua extranjera Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura en *TIE CLIL*, pp. 1-32.
- Hornberger, N.H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89, pp. 605–609.
- Howatt A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford; Oxford University Press.

- Hymes, D. (1964). Introduction: Towards Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66 (6), pp. 1–34.
- Ibarrán, A. Lasagabaster, D. y Sierra, M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao, Irún: Ed. LETE Argilexea.
- Irizar A. (1996). *El método en la enseñanza de idiomas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Jean, G. & D. Simard (2011). Grammar learning in English and French L2: Students' and teachers' beliefs and perceptions. *Foreign Language Annals* 44.4, pp. 465–492.
- Jiménez, M.A. y Ruiz, R. (2004). Reading. En D & N McLaren (eds). *TEFL in Primary Education*. (6, pp. 219-243). Editorial Universidad de Granada, Madrid.
- Jiménez, M.A. y Ruiz, R. (2004). Language Learning and Adquisition. Theories and Methods of Teaching and Learning. En McLaren (eds), *TEFL in Primary Education*. Editorial Universidad de Granada, pp. 219-243.
- Johnson, D. (1997). Grouping strategies for second language learners. En Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, and the Whole Community*, (pp. 183-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenner, C. (2004). Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (7), pp. 43–61.
- Krashen, S. (1992). Formal grammar instruction: Another educator comments. *TESOL Quaterly*, 26, pp. 409-411.

- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Kress, G. (2010). Multimodality: Challenges to Thinking About Language. En *TESOL QUATERLY*, pp. 337 – 340. University of London. London, United Kingdom.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. En Carter, R. y Nunan, D (ed.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, (pp. 34 – 41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48. pp. 263-280 DOI: 10.1017/S0261444814000408
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Natural Science. Language, Learning, and Values*. Language and Educational Processes. Ablex Publishing Corporation. Norwood, New Jersey.
- Levine, G. S. (2011). Code choice in the language classroom. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol (22), pp. 208-220.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and conceptualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18, pp. 655-670.
- Li Wei. (2011): Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Mode switching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95 (iii). University of London, Birkbeck College. Department of Applied Linguistics & Communication, UK.
- Lin, A. M. Y. (2005). Critical, transdisciplinary perspectives on language-in-education policy and practice in postcolonial contexts: The case of Hong

- Kong, En A. M, Y. Lin & P. W. Martin (Eds.), *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice* (pp. 38-54). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. y Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teacher* 42, pp. 1-15.
- Loewen, S. & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal*, 90, pp. 536-566.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Research on Language Acquisition*, (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lynch, T. (2001). Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 390-403). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51 (Suppl. 1), pp. 265-301.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. John Benjamins, Amsterdam.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 269-300.
- Lytra, V. (2003/04). Frame shifting and identity construction during whole class instruction: teachers as initiators and respondents in play frames. En

- Bayman, Deignan & White (eds), *Applied Linguistics at the Interface*, (pp. 119- 131). London.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of form in Communicative Classrooms. En *Studies in Second Language Acquisition* 19, (1), pp. 37 – 61.
- Llinares García, A. 2001. Repetition and young learners' initiations in the L2: a corpus analysis. En *ELT Journal*.
- Llinares García, A. (2007). Young learners' functional use of the L2 in a low-immersion EFL context. *ELT Journal* 61(1), pp. 39-45
- Llinares, A. y Whittaker, R. (2006). In Oral and written production in social Natural Science. *VIEWZ: Vienna English Working Papers*, 15 (vol. 3), pp. 28-32.
- Llinares, A. y Whittaker, R. (2007). Talking and writing in a Foreign language in CLIL contexts: a linguistic analysis of secondary school learners of geography and History. *Revista Española de Lingüística aplicada*, Madrid. Vol (1), pp. 83-94.
- Llinares García, A., Dafouz, E. y Whittaker, R. (2007). *Learning English as a foreign language in CLIL contexts: linguistic features of the written and spoken production of secondary school learners of geography and history*. Congreso AESLA. Murcia. Recuperado de: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/llinares\\_and\\_whittaker\\_talking\\_and\\_writing\\_in\\_a\\_foreign\\_language\\_in\\_clil\\_contexts.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/llinares_and_whittaker_talking_and_writing_in_a_foreign_language_in_clil_contexts.pdf)
- Llinares Garcia, A. y Whittaker, R. (2009). CLIL in social Natural Science classrooms: analysis of spoken and written productions. En Y. Ruiz de

- Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, (pp. 215-234). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lomas. C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Loewen, S. & Philip, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90(iv), pp. 536-556.
- Lucietto, S. (2008) A model for quality CLIL provision. *The International CLIL Research Journal (ICRJ)*, 1.
- Lucietto, S. (2008) Il Modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole. En S. Lucietto (ed.), *CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. IPRASE, Trento.
- Lucietto, S. (2008) Risultati delle sperimentazioni. En S. Lucietto (ed.), *CLIL ! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. IPRASE, Trento.
- Makoni, S., & Mashiri, P. (2007). Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? En S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages*, (pp. 62–89). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classrooms: exploring 'optimal' use. En M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First Language use in Second and Foreign Language Learning*, ed.. Bristol: Multilingual Matters.

- Madrid, D. & Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL Teacher Training, en J. de D. Martínez Agudo *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Martin – Jones. M. (1995) Codeswitching in the classroom: Two decades of research. En L. Milroy & P. Muysken (eds): *One speaker, two languages: Cross disciplinary perspectives on codeswitching*, (pp. 90-111). Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Mariotti, C. (2006). Negotiated interactions and repair patterns in CLIL settings. *VIEWZ: Vienna English Working Papers*. 15 (3), pp. 33-40.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union. Recuperado de: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/en2751287.htm>
- Marsh, D & Frigols, M.J. (2007). CLIL as a catalyst for change in language education. *Babylonia: A Journal of Language Teaching and Learning*, Comano, *Fondazione Lingue e Culture*, 3, (15), pp. 33-37.
- Martin, JR & Rose, D. (2005). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. New York: Continuum.
- Martin, P. W. (2005). Bilingual encounters in the classroom. En J.-M. Dewale, A. Housen & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond the basic principles* (pp. 67-87). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M., and M. Heller. (1996). Introduction to the Special Issue on Education. *Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power. Part 1: Constructing Legitimacy. Linguistics and Education* 8 (1), pp. 1–16.

- McDonough. S. (1989). *Psychology in Foreign Language Teaching*. La Habana: Edición Revolucionaria
- Mehan, H. (1981). *Ethnography of Bilingual Education*. En H.T. Trueba, G.P. Guthrie, & K.H. Au (Eds). *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*, (pp. 36–55). Rowley, Mass: Newbury House.
- Mehan, H. (1979), *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan: Oxford.
- Mercer, N. (1999). Classroom language. En Spokly, B (Dd). *Concise Encyclopedia of educational linguistics*, (pp. 315-319). Amsterdam: Elsevier.
- Mercer, N. (1998). *The guide construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Mercer, N. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Morell Moll, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias? Series Monográficas ICE/Vicerrectorat De Planificació Estratègica I Qualitat. Alicante. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article5/article5.pdf>
- Morell Moll, T. (2000) *The effects of the interaction on EFL lecture comprehension*. Parte III. Alicante.



- Moore, P. y Lorenzo, F.. (2007). Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms: an Empirical Study. En *VIEWZ: Vienna English Working Papers*, 16 (3), pp.28-36.
- Moore, L. (2009). On communicative competence. .in the field in *Language & Communication* 29, pp. 244–253.
- Moore, P. (2011). Collaborative Interaction in Turn taking: A Comparative Study of European Bilingual (CLIL) and Mainstream (MS) Foreign Language Learners in Early Secondary Education. En *International journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (5), pp. 531 - 549
- Navés, T & Muñoz, C. (1999) CLIL experiencies in Spain. En Marsh, D & Langé, G. (Eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning*, (pp. 160 – 165). Finland: Jyväskylä.
- Murphey, T. (1996). Near peer role models. En *Teachers talking to teachers*, 4(3), pp. 21-22.
- Myhill, D. Jones, S. & Hopper, R. (2005). *Talking, Listening and Learning: Effective Talk in the Primary Classroom*. Milton Keys: Open University Press.
- Nikula, T.; Dalton – Puffer, C.; Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse. Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1: 1, (pp. 70-100). John Benjamins Publishing Company.
- Nunan D. (1991). *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. United Kingdom: Prentice Hall.

- Nunan, D. (2001). Teaching Grammar in Context. En *Candlin, C. y Mercer, N. (eds). English Language Teaching in its Social Context: A Reader.* (pp. 191 – 199). London: Routledge.
- Park, Mi Sun (2013). Code-switching and Translanguaging: Potential Functions. En *TESOL & Applied Linguistics*, 13, 2, pp. 50-52. The Forum Multilingual Classrooms Teachers College, Columbia University.
- Pérez-Murillo, M. D. (2013). The student's views on their experience in a Spanish-English bilingual education program in Spain. En Abello-Contesse, C.; Chandler, P. M.; López-Jiménez, M. D. & Chacón-Beltrán, R. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*, pp. 179-202. Bristol: Multilingual Matters.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? En *Language Learning*, 44, (3), pp. 493 – 527.
- Plan de Fomento de Plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza.<http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Quintana Tejera, L. (2006). *Métodos y técnicas de investigación* .México, McGraw Hill. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Read C. (2006) Scaffolding children's talk and learning. *Current Trends and Future Directions in ELT*, British Council, Berlin, Germany.

- Revista del Ministerio de Educación y Ciencia. (2006) Asesorameinto y apoyo comunirario para la mejora de la Educación, 339.
- Reyes, I. (2004). Functions of code switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), pp. 77-98.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, C. (1987). Transcribing talk: issues of representation. *TESOL Quarterly*, 31 (1), pp. 167-171.
- Robertson, L. H. (2006). Learning to read properly by moving between parallel literacy classes. *Language and Education*, 20, pp. 44–61.
- Sánchez Pérez, A. (1992) *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Murcia. Editorial SGEL s.a.
- Sato, C. (1986). Conservation and interlanguage development: Rethinking the connection. En R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Savin-Baden, M. (2008). *Learning spaces: Creating opportunities for knowledge creation in academic life*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Saxena, M. & Martin-Jones, M. (2013) Multilingual resources in classroom interaction: ethnographic and discourse analytic perspectives. *Language and Education*, 27:4, pp. 285-297, DOI: 10.1080/09500782.2013.788020
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *TESOL Quaterly*, 47, 1, pp. 63-88.

- Serrano, R.; Miralpeix, I. (2013). Review of doctoral research on second language teaching and learning in Spain (2008-2010). *Language Teaching*, 46, pp 87-107. DOI: 10.1017/ S0261444812000389.
- Setati, M., Adler, J., Reed, Y., & Bapoo, A. (2002). Incomplete journeys: Code-switching and other language practices in mathematics, Natural Science and English language classrooms in South Africa. *Language and Education*, 16, pp. 128-149.
- Serra, C. (2007). *Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study*. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 (5) pp. 582-602.
- Spear, G., & Mocker, D. (1984). The organising circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35 (1), pp. 52-77.
- Sneddon, R. (2000). Language and literacy: Children's experience in multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, pp. 265-282.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10, pp. 361-392.
- Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3ª ed.)*, (pp. 303- 318). Boston: Heinle & Heinle.
- Stern H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

- Swain, M. (1983). Bilingualism Without Tears. En *M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 35-46). Washington, DC: TESOL.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. En Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research* 4, 3, pp. 251–274. Toronto, Canadá.
- Swain, M.; Kirkpatrick, A. & Cummins, J. (2011). *How to Have a Guilt-free Life using Cantonese in English Class: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong*. Hong Kong: research Center into Language Acquisition and Education in Multilingual societies, (pp. 4-21) Hong King: Institute of Education.
- Teaching and learning: towards the learning society, White Paper on Education and Training*. (1995). European Commission, Brussels. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/white-papers/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/white-papers/index_en.htm).
- Tsui, A. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.
- Tsui, A. (2008). Classroom Discourse: approaches and perspectives. En *J. Cenoz and N.H. Hornberger (eds.), Encyclopedia of Language and education, 2<sup>nd</sup>, (6): Knowledge about Language*, (pp. 261-272). Springer Natural Science business.
- Turnbull, M. (2001). The role for the L1 in second and foreign language teaching. *The Canadian Modern Language Review*, 57, pp. 531-540.

- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad. Hacia una educación lingüística crítica*. GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona, España.
- Villamil, O. y de Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing* (5), pp. 51-75.
- Virtual Cervantes Institute. <http://cvc.cervantes.es/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.). Harvard University Press.
- Waiki, A. (2006). *Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/losangeles/es/series/201003-Scaffolding-Walqui.pdf>
- Walqui, A. (2001). Scaffolding Instruction for English Language Learners: a conceptual framework. En Hornberger, N. & Baker, C. (Eds.), *Bilingual Education and bilingualism*, 61, (pp. 202-217). Multilingual Matters LTD.
- Wannagat, U. (2007). Learning through L2 \_ Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 (5), pp. 663-682.
- White, R. W. (1988). *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. En C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The Language Policy: Taking stock*, (pp. 193-211). CAI, Llangefni.

Williams, J. (2001). Learner generated attention to form. *Ellis (eds). Form focused instruction and Second Language Learning*, pp.303-346. Blackwell.

Williams, C. (2002). Extending bilingualism in the education system. Education and lifelong learning committee. ELL-06-02. Recuperado de: <http://www.assembly.wales/CommitteEnglish.pdf>

Willis, J. (1993). *Teaching English Through English*. Harlow by Longman (Ed), p. 14.

Zentella, A.C. (1997). *Growing Up Bilingual*. Maiden, MA: Blackwell.

## **ANEXOS**





## Anexo 1

### Datos de transcripción

#### INTERLOCUTORES

P: Profesora.

A: Alumna no nominada/ alumna identificada.

An: Alumna nominada/ las alumnas identificadas serán representadas con las iniciales de nombres ficticios.

As: Más de una alumna hablando simultáneamente.

#### DATOS LINGÜÍSTICOS

— — — Oración o expresión incompleta que la profesora inicia para ser completada por las alumnas.

/ / Transcripción fonética.

{...} Comentario lingüístico / regla gramatical.

“ “ La profesora o las alumnas leen del libro de texto.

... Pausa.

Subrayado Énfasis.

Mayúsculas Palabra inventada.

Negrita: Traducción del inglés al español.

Cursiva: Se oye el audio del CD.

#### COMUNICACIÓN NO VERBAL

[ ] Comentario de comunicación no verbal.

(...) Explicación o aclaración del investigador.

## **NOMBRES FICTICIOS DE LAS ALUMNAS Y SUS ABREVIACIONES**

### **POR ORDEN DE APARICIÓN**

P:	Profesora	I:	Investigadora
An:	Ana	Lu:	Lucía
Lo:	Lola	Bl:	Blanca
Ac:	Anuca	Cr:	Cristina
MI:	Mariola	Mt:	Marta
Ma:	María	Ta:	Tammy
El:	Elisa	MJ:	María José
Be:	Beatriz	Ct:	Carlota
Vi:	Virginia	Pi:	Pilar
Ro:	Rocío	In:	Inés
Cl:	Claudia	La:	Laura
Fa:	Fátima	Ba:	Baya
Ly:	Lydia	Cl:	Clara
Ld:	Lourdes	Ca:	Carla
En:	Elena	Ll:	Loles
Te:	Teresa	Gl:	Gloria

## Anexo 2

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA DIRECTORA DEL CENTRO

**Consentimiento Informado para participar en la investigación de una Tesis Doctoral denominada:** *Discurso, Gramática y Ciencias Naturales en el aula AICLE: un estudio de caso con alumnas de 6º de Primaria*

**Interventor Responsable:** Ana de Artiñano Aguado. Universidad Complutense de Madrid

**Participantes:** Profesoras \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ y las alumnas de 6º de Primaria.

**Lugar de realización:** Lugar de realización: Durante la clase de Natural Science y Lengua Inglesa durante dos unidades didácticas.

A continuación se le presenta un breve resumen de la investigación que se pretende realizar y al cual se le está invitando a participar:

**Objetivos:** Análisis del discurso de la profesora durante el desarrollo de las clases.

**Diseño metodológico:** Estudio etnográfico cualitativo.

**Recogida de datos:** Se grabarán las clases SÓLO EN AUDIO para su posterior transcripción y análisis respetando siempre el anonimato de la profesora, el centro y las alumnas. SÓLO se analizará el discurso de la profesora NUNCA se evaluará al alumno.

**Beneficios esperados:** Análisis de las estrategias y actividades utilizadas por la docente. Los resultados serán comunicados a la profesora (si así lo desea), lo cual permitirá una auto reflexión acerca de su práctica docente. Todos aquellos que participen tendrán libre acceso a la Tesis Doctoral pudiendo consultar los resultados y conclusiones.

**Riesgos esperados:** Ninguno.

### ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el desarrollo de esta investigación es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en su desarrollo, puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el interventor responsable no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el trabajo a desarrollar.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del desarrollo usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al interventor responsable.
- Los datos personales del participante y la institución serán manejados con absoluta confidencialidad.

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_ como directora del centro escolar he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines académicos una vez haya finalizado la investigación. Para cualquier duda que pueda surgir ponerse en contacto con la investigadora.

He explicado a la directora del colegio la naturaleza y los propósitos de esta investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del interventor

Ana de Artiñano

Firma del director del centro

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 3

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO A LAS PROFESORAS

**Consentimiento Informado para participar en la investigación de una Tesis Doctoral denominada:** *Discurso, Gramática y Ciencias Naturales en el aula AICLE: un estudio de caso con alumnas de 6º de Primaria*

**Interventor Responsable:** Ana de Artiñano Aguado. Universidad Complutense de Madrid

**Participantes:** Profesora \_\_\_\_\_ y las alumnas de 6º de Primaria.

**Lugar de realización:** Durante la clase de \_\_\_\_\_ durante dos unidades didácticas.

A continuación se le presenta un breve resumen de la investigación que se pretende realizar y al cual se le está invitando a participar:

**Objetivos:** Análisis del discurso de la profesora durante el desarrollo de las clases

**Diseño metodológico:** Estudio etnográfico cualitativo

**Recogida de datos:** Se grabarán las clases SÓLO EN AUDIO para su posterior transcripción y análisis respetando siempre el anonimato de la profesora, el centro y las alumnas. SÓLO se analizará el discurso de la profesora NUNCA se evaluará al alumno.

**Beneficios esperados:** Análisis de las estrategias y actividades utilizadas por la docente. Los resultados serán comunicados a la profesora (si así lo desea), lo cual permitirá una auto reflexión acerca de su práctica docente.

Todos aquellos que participen tendrán libre acceso a la Tesis Doctoral Pudiendo consultar los resultados y conclusiones.

**Riesgos esperados:** Ninguno.

### ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el desarrollo de esta investigación es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en su desarrollo, puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el interventor responsable no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el trabajo a desarrollar.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del desarrollo usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al interventor responsable.
- Los datos personales del participante y la institución serán manejados con absoluta confidencialidad.

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines académicos una vez haya finalizado la investigación. Para cualquier duda que pueda surgir ponerse en contacto con la investigadora.

Convengo en participar en esta investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

He explicado a la profesora de Lengua Inglesa la naturaleza y los propósitos de esta investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del Participante

Firma del Interventor

Ana de Artiñano

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 4

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES

**Consentimiento Informado para QUE SUS HIJAS participen en la investigación de una Tesis Doctoral denominada:** *“Discurso sobre Gramática y Ciencias en la clase AICLE: un estudio de caso con alumnas de 6º de Primaria”*

**Interventor Responsable:** Ana de Artiñano Aguado. Universidad Complutense de Madrid

**Participantes:** Profesoras X y X y las alumnas de 6º de Primaria

**Lugar de realización:** Durante la clase de Natural Science y Lengua Inglesa durante una unidad didáctica.

A continuación se le presenta un breve resumen de la investigación que se pretende realizar y al cual se le está invitando a participar:

**Objetivos:** Análisis del discurso de la profesora durante el desarrollo de las clases.

**Diseño metodológico:** Estudio etnográfico cualitativo.

**Recogida de datos:** Se grabarán las clases SÓLO EN AUDIO para su posterior transcripción y análisis respetando siempre el anonimato de la profesora, el centro y las alumnas. SÓLO se analizará el discurso de la profesora NUNCA se evaluará al alumno ni su discurso.

**Beneficios esperados:** Análisis de las estrategias y actividades utilizadas por la docente. Los resultados serán comunicados a la profesora (si así lo desea), lo cual permitirá una auto reflexión acerca de su práctica docente. Todos aquellos que participen tendrán libre acceso a la Tesis Doctoral pudiendo consultar los resultados y conclusiones.

**Riesgos esperados:** Ninguno.

### ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el desarrollo de esta investigación es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en su desarrollo, puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el interventor responsable no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el trabajo a desarrollar.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del desarrollo usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al interventor responsable.
- Los datos personales del participante y la institución serán manejados con absoluta confidencialidad.



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, \_\_\_\_\_ padre/madre/tutor de mi hija he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Para cualquier duda que pueda surgir ponerse en contacto con la investigadora.

Firma del interventor

Ana de Artiñano

Firma del tutor

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 5

Entrevista

Profesora de\_\_\_\_\_.

### PARTE 1 INFORMACIÓN PERSONAL

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Cuál es tu país de origen?
3. ¿En qué países/ciudades has vivido?
4. ¿Cuánto tiempo?
5. ¿Qué asignatura impartes actualmente?
6. ¿Cuánto tiempo llevas impartiendo esta asignatura en el centro?
7. ¿Te sientes cómoda impartiendo esta asignatura?
8. ¿Has impartido más asignaturas a lo largo de tu vida? ¿Cuáles?
9. ¿Has impartido clases en otros países?
10. ¿Durante cuánto tiempo has estudiado la lengua que impartes?
11. ¿Qué has estudiado en relación a la asignatura que impartes?

### PARTE 2 EL USO DE LA L1 Y LA L2 EN EL AULA Y FUERA DE ELLA

12. ¿Qué opinas de estas afirmaciones?
  - a. Todas las asignaturas se deberían impartir en inglés
  - b. Algunas asignaturas en inglés y otras en castellano
  - c. La misma asignatura se debería impartir en las dos lenguas, inglés por la mañana y castellano por la tarde, por ejemplo.
  - d. El uso del castellano entre las alumnas se debería prohibir
  - e. Los profesores deberían poder hablar en castellano en algunas ocasiones
13. ¿Qué lengua utilizas en tus clases? ¿Con qué frecuencia utilizas el castellano y el inglés? ¿Porcentajes? ¿Utilizas en ocasiones el castellano? ¿Cuándo? ¿Por qué?
14. ¿Qué lengua utilizan las alumnas en clase de forma espontánea?
15. Si te diriges a ellas en inglés ¿Qué lengua utilizan para contestarte?
16. ¿Utilizas el castellano fuera del aula? ¿Con quién?
17. ¿Cómo reaccionas si contestan en castellano?
18. ¿Crees que es importante que contesten en inglés?
19. ¿Intentas evitar que las alumnas hagan uso del castellano en el centro?
20. ¿Qué técnicas utilizas para que contestasen en inglés (si utilizas)?
21. ¿En qué ocasiones utilizas el castellano?
  - a) para aclarar algún concepto/regla gramatical.
  - b) para traducir algún término complicado.
  - c) Otros.
22. ¿Crees que el uso del castellano en el aula aporta beneficios? ¿Cuáles?
23. ¿Si formulan preguntas en clase, en qué lengua lo hacen?
24. ¿Cuál es tu reacción si lo hacen en castellano?
25. ¿Qué técnicas utilizas para que pregunten en inglés?
26. ¿Cuándo las alumnas utilizan la L1 en clase, lo hacen de manera natural o por que la profesora lo solicita?
27. ¿Prefieres que las alumnas intervengan haciendo uso del castellano o que no lo hagan?

28. ¿Crees que hay que evitar que las alumnas hagan uso del castellano en las clases?
29. ¿Crees que el uso del castellano en el aula obstaculiza la adquisición de la segunda lengua? ¿Por qué?
30. ¿Crees que el uso del castellano en el aula puede impedir el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿Por qué?

### PARTE 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

31. ¿Utilizas libro de texto? ¿Cuál?
32. ¿Qué lugar ocupa el libro de texto en tus clases?
33. ¿Crees que es importante que tengan libro de texto?
34. ¿Haces que lean en clase? ¿En alto?
35. ¿Crees que es importante que lean?
36. ¿Se llevan el libro a casa?
37. ¿Crees que utilizan el libro en casa?
38. ¿Utilizas mucho el ejemplo?
39. ¿Haces experimentos o juegos en clase? Por ejemplo, ¿Cuántos a la semana?
40. ¿Cuáles son los objetivos principales que rigen tus clases?
41. ¿Qué propósitos tienes al iniciar tus clases cada día? ¿Los cumples?
42. ¿Son compatibles estos objetivos con los que propone el centro o libro de texto?
43. ¿Qué posición ocupa la adquisición de vocabulario en tus clases?
44. ¿Qué actividades realizas para que adquieran nuevo vocabulario?
45. ¿Son importantes para ti las definiciones de conceptos?
46. ¿Cómo evalúas a tus alumnas? ¿Qué metodología y técnica utilizas? (Examen escrito a desarrollar, examen escrito tipo test, examen oral...).
47. ¿Cada cuanto tiempo evalúas a tus alumnas?
48. ¿Necesitan el libro de texto para examinarse?
49. ¿Percibes que las alumnas aprenden contenido?
50. ¿Crees que el enfoque AICLE adoptado por el centro hace que se utilice más el inglés para la adquisición de la L2?
51. ¿Cuándo utilizas el castellano en clase es con fines pedagógicos?
52. ¿Crees que tus alumnas disfrutan en tus clases? ¿Cómo lo sabes?

### PARTE 4 PRODUCCION ORAL: ESTRATEGIAS

53. ¿Definirías tus clases como prácticas o teóricas?
54. ¿Qué porcentaje de práctica y teoría utilizas?
55. ¿Contestas directamente a sus preguntas o intentas que reflexionen? ¿Cómo lo haces?
56. ¿Crees que pierdes tiempo haciendo que reflexionen por sí mismas?
57. ¿Participan mucho en clase o prefieres que escuchen?
58. ¿Responden de manera voluntaria a tus preguntas o nominas alumnas para que te respondan? ¿Por qué crees que es positivo lo que haces?
59. ¿Les preguntas mucho en clase?
60. ¿Suelen contestar a tus preguntas?
61. ¿Mantienes pequeños diálogos con ellas?
62. ¿Obtiene la clase buenos resultados en la parte oral de los exámenes de Cambridge?
63. Del 1 al 10 ¿Cómo evaluarías la competencia lingüística oral de tus alumnas?
64. ¿Percibes mejoras en su competencia lingüística oral?

65. ¿Qué harías para mejorar su competencia comunicativa si pudieras cambiar la organización del aula y el horario?
66. ¿Qué harías para mejorar su competencia comunicativa si pudieras cambiar contenidos de la asignatura?
67. ¿Qué harías para mejorar su competencia comunicativa si pudieras cambiar los materiales (libro de texto, pizarras, apoyo visual)?
68. ¿Cuáles son las habilidades más importantes que crees que deben desarrollar?
69. ¿Es importante para ti la competencia comunicativa?
70. ¿Qué haces para mejorar su oralidad?
72. A pesar de los impedimentos ¿Haces actividades y juegos en clase para que hablen e interaccionen?



## Anexo 6

### Cuestionario

#### PARTE I INFORMACIÓN PERSONAL

71. ¿Qué edad tienes?
72. ¿Cuál es tu país de origen?
73. ¿En qué países/ciudades has vivido?
74. ¿Desde cuándo llevas estudiando inglés?
75. ¿Cuánto tiempo llevas en este colegio?
76. ¿Hablas inglés en casa?
77. ¿Saben tus padres inglés?

#### PARTE II TUS CLASES DE INGLÉS

Marca con una **x** la respuesta

PREGUNTAS	SI	NO	A VECES
1. ¿Te gusta la asignatura? ¿Por qué?			
2. ¿Te lo pasas bien?			
3. ¿Tienes que hablar mucho en clase?			
4. ¿Tu profesora te hace muchas preguntas en clase?			
5. ¿Levantás la mano para hablar con frecuencia para participar en clase?			
6. ¿Es la profesora la que te pregunta en clase para que participes?			
7. ¿Cuándo participas en clase, qué lengua utilizas?			
8. ¿Te cuesta mucho hablar inglés?			

9. ¿Te gusta el libro de texto?			
10. ¿Utilizas en clase el libro?			
11. ¿Te gusta leer en clase?			
12. ¿Utilizas el libro hacer deberes o prepararte exámenes?			
13. ¿Prefieres que la profesora traduzca cosas muy importantes?			
14. ¿Necesitas ayuda en casa para estudiar?			
15. ¿Si no entiendes algo lo preguntas?			
16. ¿Cómo haces las preguntas, en inglés o castellano?			
17. ¿Cuándo contesta la profesora a tus preguntas, suele hacerlo en inglés?			
18. ¿Si sabes algo levantas la mano para contestar?			
19. ¿Levantas mucho la mano para participar?			
20. ¿Te gusta que te pregunten en clase?			
21. ¿Cambiarías algo de clase? ¿El qué?			
22. ¿Estudias de memoria?			
23. ¿Tus exámenes son sobre todo definiciones y preguntas teóricas a desarrollar?			
24. Crees que has aprendido mucho acerca de los contenidos que has dado?			
25. Crees que has mejorado tu inglés oral?			

26. ¿Disfrutas en la clase en inglés?			
---------------------------------------	--	--	--

### PARTE III TUS CLASES DE NATURAL SCIENCE

Marca con una **x** la respuesta

PREGUNTAS	SI	NO	A VECES
27. ¿Te gusta la asignatura? ¿Por qué?			
28. ¿Te lo pasas bien?			
29. ¿Tienes que hablar mucho en clase?			
30. ¿Tu profesora te hace muchas preguntas en clase?			
31. ¿Levantas la mano para hablar con frecuencia para participar en clase?			
32. ¿Es la profesora la que te pregunta en clase para que participes?			
33. ¿Cuándo participas en clase, qué lengua utilizas?			
34. ¿Te cuesta mucho hablar inglés?			
35. ¿Te gusta el libro de texto?			
36. ¿Utilizas en clase el libro?			
37. ¿Te gusta leer en clase?			
38. ¿Utilizas el libro hacer deberes o prepararte exámenes?			
39. ¿Prefieres que la profesora traduzca cosas muy importantes?			



40. ¿Necesitas ayuda en casa para estudiar?			
41. ¿Si no entiendes algo lo preguntas?			
42. ¿Cómo haces las preguntas, en inglés o castellano?			
43. ¿Cuándo contesta la profesora a tus preguntas, suele hacerlo en inglés?			
44. ¿Si sabes algo levantas la mano para contestar?			
45. ¿Levantas mucho la mano para participar?			
46. ¿Te gusta que te pregunten en clase?			
47. ¿Cambiarías algo de clase? ¿El qué?			
48. ¿Estudias de memoria?			
49. ¿Tus exámenes son sobre todo definiciones y preguntas teóricas a desarrollar?			
50. Crees que has aprendido mucho acerca de los contenidos que has dado?			
51. Crees que has mejorado tu inglés oral?			
52. ¿Disfrutas en la clase en inglés?			

ACLARACIONES PERSONALES

--



## **Anexo 7**

### **Transcripciones**



# **1ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 1. Oraciones condicionales

Fecha: 23 de enero de 2012

- 1 P: You are coming on Mondays and Tuesdays aren't you? (Me pregunta).  
2 I: Yes.  
3 P: Ok girls, good morning!  
4 As: Good morning!  
5 P: Did you have a nice weekend?  
6 As: Yes  
7 P: Yes? Well, last week we did., we were working quite a lot with all the  
8 vocabulary for Cambridge exam, yes?  
9 As: Yes  
10 P: Now we are going to start a new unit ok? We are going to mix a little bit of  
11 this book ..... (ruido de fondo). No, no, I didn't finish, let's see if tomorrow I can  
12 give a ...but now listen girls remember every time we need to say something we  
13 raise our hands. No interruptions, specially today, ok? More than ever. Before  
14 we start a new unit let's remember what we've done by now, think September,  
15 in units 1 and 2 we saw different tenses we saw present simple, present  
16 continuous, past simple, and...  
17 As: Past continuous  
18 P: And what did we see before Christmas? The different types of...  
19 As: Future  
20 P: Future ok? Let's remember. This was imagining line of time, it was for the...  
21 As: Present  
22 P: Which type of present? Something that is happening right now?  
23 As: Continuous  
24 P: Continuous. For something that happens usually always or never.  
25 Present...  
26 As: Simple.  
27 P: Present simple. Then when we talk about this time it was?  
28 As + P: Past.  
29 P: And again, we have two types of past, by now, there are more, ok? To talk  
30 about an action that is finished in the past it was...  
31 I had, I ate a hamburger,  
32 As: Simple  
33 P: Past simple. And for an action that took place in the past for a period of time  
34 it was?  
35 As: Past continuous  
36 P: Past continuous. Then we saw?  
37 A: Future.  
38 P: The future. How many ways do we have to express a future...well, not  
39 intention, action? Who remembers? Future could be expressed with ...  
40 A: Will  
41 P: Will, very good. You can talk louder ok? Will, what else?  
42 As: Am Going to  
43 P: To be going to, and?  
44 A: Present continuous  
45 P: With the present continuous, excellent, ok? Will, to be going to and present  
46 continuous. When do we use will?

47 A: When we...

48 P: You can take, I give you permission to take a look at the book because

49 maybe after the holidays, look, eh, get the workbook, in this final part, page 94,

50 can you see it? We've got future tenses, uses of will, uses of be going to, and

51 finally the present continuous with future meaning. Let's see. For will, first one:

52 to make predictions, yes?

53 As: Yes

54 P: "I think they will travel to Ireland", ok? Express spontaneous decision for

55 example, you are sitting, watching television, the telephone rings you say...

56 I'll...

57 As: I'll answer it

58 P: I'll answer it, I'll get it ok? Yes? Make promises or offers, I promise I'll come,

59 I'll come to your party, I promise you. Ok? I will go. So three options. You don't

60 remember it? I want you to participate. Come on! Will, for?

61 As: Predictions.

62 P: Predictions

63 As: Spontaneous decisions

64 P: Spontaneous decisions

65 As: Promises,

66 P: And promises, ok now. To be going to? Predictions with...

67 A: Evidence

68 P: Evidence for example, it's a cloudy day. Oh, oh, it's going to...

69 A: Rain.

70 P: And the other one?

71 As: Future

72 P: Future plans ok? When you've got everything prepared ok? Next weekend I

73 am going to Ireland. I've got the tickets, I've got the suitcase, I've got everything

74 and the hotel. And finally, present continuous with future meaning. Listen,

75 present continuous to talk about something that is sure to happen, is not about

76 an intention, it's something it's happening for sure. Tomorrow you are coming to

77 school.

78 As: Yes

79 P: Tomorrow you are coming to school. It's not an intention it's something that is

80 going to happen ok?

81 A: But if I get....

82 P: Sorry? Well, there are exceptions. If you are ill you can't come. Well let's see,

83 this is something that we've seen up to units 2, in units 1 and 2. Is it clear?

84 As: Yes

85 P: Because now we are going to start with something new and before we start

86 with something new I want you to have it clear. Yes? Any doubts, any

87 questions?

88 As: No

89 P: Ok. Well, now we are going to talk about conditionals girls. Who can tell me

90 what a conditional is? Do you have any idea? When you are talking about

91 something that ...?

92 As: (Inaudible)



93 P: There are different types of conditional sentences, there are three. We are  
94 going to study two. Let's see ...  
95 An: First conditional and second conditional.  
96 P: Yes very good Ana. Today we are going to study first conditional and second  
97 conditional today. They are very simple but it's good for you to understand them  
98 very well so that you can identify them in a text. So don't close your book and  
99 take a look at page 95. It says: unit 3 first conditional. Very quickly, I am going  
100 to explain the structure and then we will identify these sentences in the text and  
101 will practice talking everybody ok?  
102 As: Ok  
103 P: First conditional: "We use the first conditional to talk about an action or result  
104 that will possibly happen in the future if a condition takes place". Let's see, we  
105 are going to erase the blackboard. If plus present simple If one clause, one part  
106 of the sentence and the second one has will. Who can give me an example? If  
107 you study you will pass the exam. More examples.  
108 A: If  
109 P: If you don't study  
110 As: You don't  
111 P: You don't?  
112 As: Won't! Will.  
113 P: You won't pass the exam, more. Girls, you are a little sleepy waky, waky!  
114 Come on! Lola  
115 Lo: If it's cloudy it will rain.  
116 P: if it's cloudy it will rain, yes. It will probably rain. Good. Better. Tell me Anuca.  
117 Ac: (Ruido).  
118 P: Sorry if you?  
119 Ac: If you cook well  
120 P: If you cook well,  
121 Ac: the chicken will be nice  
122 P: The chicken will be nice. Delicious. Excellent, good idea! Are you hungry?  
123 Ac: No!  
124 P: No? Well, is it clear girls?  
125 As: Yes  
126 P: This is something that you say without knowing it, you use it when you speak  
127 in English you use it, yes?  
128 As: Yes  
129 P: Did you know it was the first type of conditional?  
130 As: Yes/ No  
131 P: Well, now you know it. Now let's see, second conditional. This is used to give  
132 a ... Please sit down.  
133 A: (Inaudible)  
134 P: OK. Do you want to get out of the room?  
135 As: No  
136 P: Stop, ok. Listen second conditional is used either to give an advice for  
137 example if I were you, I would study more. If I were you I wouldn't do that. Ok?  
138 That is an advice. And the other one is to express a hypothesis.

139 As: What is a hypothesis?  
 140 P: Hypothesis is something that is not real but if it could be real..., If I were a  
 141 rich man...I wouldn't work. Yes, I don't know. Let's see. Anyway, so two  
 142 possibilities. Let's see, the structure is this one: "Second type of conditional, if  
 143 plus past simple". If I understood the unit I wouldn't have to study it. Would or  
 144 wouldn't ok? Or won't. Let's see more examples with this one. Who wants to  
 145 give me an example? María, you look a little sleepy today. Come on, ideas! If  
 146 you want to give an advice I need to tell you something. We use the verb to be  
 147 but we always use were even, for all the subjects, even if the subject is a third  
 148 person singular. If I were or if she were you ok? If I were you I would study  
 149 more, yes? If I understood the unit I would explain it to you. But I don't  
 150 understand it so I can't explain it to you. Ok we are talking about a hypothesis  
 151 something that is not true, real If I were rich, I would buy a castle. More example  
 152 girls come on.  
 153 A: With the second?  
 154 P: with the second one. That is more fun, come on, use your imagination, these  
 155 are not real. If I were famous, I would be on TV all day. Come on, you can say  
 156 for example, If I were Sara Carbonero, come on! I wouldn't be happy. More.  
 157 A: I would be ugly  
 158 P: Ok, I would be ugly, ok?  
 159 As: (Ruidos de fondo, risas)  
 160 P: Come one girls. Lydia you  
 161 Ly: (Inaudible)  
 162 P: If you want to give a sentence give it right. Ok? If I were Sara Carbonero I  
 163 would be Casillas's girl friend.  
 164 A: No, no. I would **romper con él. Por favor...**  
 165 P: Break up with him. Good okay who wants to give a sentence, more  
 166 sentences, funny sentences. Mariola.  
 167 Ml: If I will Superman,  
 168 P: No, no, wait a minute, stop, If I were . Eh, listen up! If I were Super girl  
 169 Ml: Super girl.  
 170 P: Super girl.  
 171 Ml: I would fly in the world  
 172 P: I would fly around the world, Ok. Anuca  
 173 Ac: If I were Puyol I would be very ugly.  
 174 P.: If I were Puyol I would be very ugly.  
 175 A: I would go to the **peluquería**. (Risas)  
 176 P: Listen girls, if you speak Spanish, extra homework.  
 177 As: (Inaudible)  
 178 P: So up to you. You decide, ok girls now, let's go, open the other book,  
 179 student's book on page 33, this is fun girls, I think you'll like it. Take a look at  
 180 these teenagers ok? They are talking about school, they are giving their ideas,  
 181 their....  
 182 A: Opinions  
 183 P: Opinions, sorry thank you. Their opinion about school. And I think you'll  
 184 agree with them. Ok, who wants to read them? The green bubble. María.

185 Ma: "When I am at school I can't wait to get home".  
186 P: Do you agree with her?  
187 As: Yes.  
188 P: When I am at school I can't wait to get home. Do you suffer so much at  
189 school?  
190 As: Yes  
191 P: Yes? Ok now, the next one. Anuca.  
192 Ac: "I don't mind going to school I love being with my friends".  
193 P: I love being with my friends. Who agrees with this one?  
194 As: (Inaudible).  
195 P: Ok third one. Elisa. Listen girls, in this one we've got a conditional. Let's see  
196 what type of conditional do we have? Elisa, wake up girls ok?  
197 El: "I would like school if there weren't any tests and homework".  
198 P: Wait a minute, what type of sentence do we find here? The second  
199 conditional but in a different order girls, I forgot to tell you we can change the  
200 order, I'd like school If it was funny. ok? If it were funny. You can say was or  
201 were. But we use were Tell me. Last one. Come on. Bea  
202 Bea: "It's hard for me to get up early every day".  
203 As: Yes.  
204 P: So I would like, can you change this sentence into a conditional sentence? A  
205 second conditional sentence? If I didn't have to wake up so early I would like  
206 school ok? Did you get the idea?  
207 As: Yes.  
208 P: The idea? Ok. Now I want you to give me your opinion about school. Using  
209 second conditional sentences. And using. No, no, no but listen. I want you to  
210 use your imagination and use second conditional sentences. Example I would  
211 love school If we didn't have to study. For example ok? A hypothesis, It's not  
212 true that's the second ok? Let's see.  
213 A: I would like school.  
214 P: I would (corrección fonética).  
215 A: I would I we are all day playing.  
216 P: If we were. It's past simple plus would. You can change the order as you  
217 wish but use these sentences. Ok? Say it again.  
218 A: I would like school If it was...  
219 P: If it was?  
220 A: If it was (Inaudible)  
221 P: sorry? I can't hear you  
222 A: I would like school If we were all day playing.  
223 P: If we were playing all the day. Would you learn something?  
224 As: No/Yes (Inaudible)  
225 A: I would like school (Inaudible)  
226 P: if we didn't have any homework ok? Good. More girls, be original. Don't talk  
227 about homework all the time.  
228 A: Yes (Inaudible)  
229 P: You can say something about Ps I promise not to get angry.  
230 A: I would like to

231 P: If it started. Final –ed- past simple.  
 232 A: At noon  
 233 P: At noon. A good, you remember noon, what time is noon?  
 234 A: Twelve o'clock.  
 235 P: Twelve o'clock and for that reason after twelve o'clock we say good...  
 236 As: Afternoon.  
 237 P: Very good girls, you remember. Why do we say breakfast, sorry I am  
 238 remembering some of the things. Because we break...  
 239 As: Fast  
 240 P: And what is fast?  
 241 As: **Ayuno**  
 242 P: Not eating, good, good memory. Good, ok girls. Now can you please go to  
 243 page 35.  
 244 As: Yes.  
 245 P: We are going to do some reading now okay?  
 246 As: (Inaudible)  
 247 P: Mariola is going to start reading girls, in these four texts you are going to be  
 248 given some advice for being as good as possible at school. So they tell you  
 249 something about the time you need to sleep, what you have to eat, etc. Let's  
 250 see, sleep. Mariola.  
 251 MI: "It's time to go to sleep, but you still want to play that new computer game.  
 252 Don't do it! A tired year 8 student learns at the level of a year 6 student".  
 253 P: 6 student (corrección fonética).  
 254 MI: "According to some students".  
 255 P: According to some studies, researches, some people has been investigating,  
 256 researching (corrección fonética).  
 257 MI: "If students sleep only 15 minutes more a night, their marks will improve by  
 258 ... How do you say...?  
 259 P: By 10%.  
 260 MI: "10% So".  
 261 P: This is the advice ok?  
 262 MI: So go to sleep and enjoy".  
 263 P: and enjoy your dreams. So the more you sleep the better you are at school,  
 264 the more attention you've got ok?  
 265 A: **Yo todo lo contrario**  
 266 P: Who's speaking in Spanish and why? Tell me what you want to say but in  
 267 English. Ok girls, who can summarize this little paragraph into a conditional  
 268 sentence?  
 269 In the first conditional. Come on, it is very easy.  
 270 A: if we sleep more  
 271 P: if we sleep more.  
 272 A: We will...  
 273 P: We will be more attentive in class or we will have more attention, yes? Yes,  
 274 is that clear?  
 275 As: Yes.  
 276 P: Now, food, who wants to tell... ok. Virginia, food.

277 Vi: "About 20% ".  
278 P: Can you please try to speak up louder?  
279 Vi: "About 20% of students in the UK skip breakfast. Unless students".  
280 P: Unless students (corrección fonética).  
281 Vi: "Unless students eat breakfast, they won't usually concentrate or do their  
282 best work. Eating a good breakfast can help you solve math problems and get  
283 better marks. Also, according to research".  
284 P: Research, research, a research is an investigation as well ok?  
285 Vi: When teenagers don't eat breakfast, their energy levels fall. Then, they will  
286 probably eat the wrong types of food, for example chocolate or biscuits, in the  
287 middle of the day.  
288 P: Chocolate. Can you please summarize the paragraph with one conditional?  
289 Come on, Virginia, it's easy. Which type of conditional do we need?  
290 Vi: The first  
291 P: The first one.  
292 Vi: If you don't eat breakfast, you will feel...  
293 P: you will feel... What is the opposite of strong?  
294 As: Tired  
295 P: Weak or tired ok?  
296 Vi: You will feel more tired.  
297 P: Tell me Bea. Do you want to give me another one?  
298 Bea: No, no.  
299 P: Do you want to continue reading? By now girls did you find it easy or  
300 difficult?  
301 As: Easy  
302 P: Isn't it extra easy? Are you going to get a ten in the exam of this unit?  
303 P: Yes/ No? Yes. Ok Ana, music. Ana is going to tell us about music. Ana, try to  
304 read as loud as possible, ok?  
305 An: "Do you like listening"  
306 P: Louder, please.  
307 An: "Do you like listening"  
308 P: Ana, take air, breath. Come on  
309 An: "Do you like listening to music while you're doing your homework? Many  
310 students do. But is it a good idea?"  
311 P: Is it a good idea? How many girls like studying listening to music?  
312 A: I don't do.  
313 P: So you don't answer. Do you like studying while you listen to music?  
314 A: No.  
315 P: You don't feel able to study with music? Me neither.  
316 As: (Inaudible)  
317 P: Ok good, good and you Marta? You study with music? What type of music?  
318 A: Beethoven  
319 P: Beethoven so classical music? And can you concentrate with it? Well that is  
320 easier, easier than with rock. Let's continue. Ok let's continue.  
321 An: "Well, listening to music makes".  
322 P: Well, listening to music makes you feel good. Girls listen!

323 An: "If you feel good, you'll learn better also listening to classical music actually"  
324 P: Actually (corrección fonética).  
325 An: "Actually helps some people concentrate, especially in math's".  
326 P: Ok listen what they say, to what they say. Marta loves listening to Beethoven  
327 while she studies and they say if it's classical music it's ok. Actually, by the way  
328 actually is a false friend.  
329 A: Yes.  
330 P: What is a false friend? Who remembers?  
331 As: **Que no es lo que parece**  
332 P: In English. It is not what it seems to be. It seems to be **actualmente** but it  
333 doesn't mean **actualmente**, it means? Actually means? Really? **Realmente**,  
334 ok? So listen. Classical music actually helps some people concentrate specially  
335 in maths, when you don't have to memorize something, when you just have to  
336 think about numbers. Continue please.  
337 An: "But if I were you".  
338 P: Eh, listen to this, attention to this sentence: But if I were you...  
339 An: "I wouldn't listen to that loud rock group and study for my geography or  
340 history test at the same time".  
341 P: ok. What do we have here? Is it a ...?  
342 A: A second conditional  
343 P: A second conditional. Why? Is it a hypothesis? Or an advice?  
344 A: An advice.  
345 P: Ok. If I were you I wouldn't study with music. Ok? Is it clear girls?  
346 A: Yes  
347 P: Sure? Ok. Let's continue.  
348 An: "It's not a good idea, because it's difficult to remember facts and listen to  
349 loud music".  
350 P: Good and the last one, let's talk about tests, exams. Bea  
351 Be: "If you had a test the following day, you would read your notes carefully".  
352 P: Wait a minute. Which type of conditional do we have here? Read it again: "If  
353 you had a test the following day, you would read your notes carefully".  
354 As: Second conditional.  
355 P: Yes but, is it an advice?  
356 As: Yes  
357 P: No, it is a hypothesis. Ok? If you had a test, you don't have a test but if you  
358 had one, imagine you had one, ok? Yes?  
359 As: Yes  
360 P: So continue Bea  
361 Be: "Now how about also turning".  
362 P: Can you? Bea, Bea, I need you to speak much louder  
363 Be: Now  
364 P: Now come on!  
365 Bea: "Now how about also turning those notes into songs or poems?"  
366 P: Or poems. Do you usually? When you have to memorize a list of items or  
367 words or capital cities that you study in Geography now, do you put music to  
368 what you have to study?

369 As: No  
370 P: No? No? You don't try to add some music to what you have to memorize?  
371 Never? In any subject?  
372 As: Yes/no (Inaudible).  
373 P: Can you remember it now?  
374 A: Yes, but it's in Spanish.  
375 P: Well it doesn't matter you don't have to sing it now but listen, you can  
376 remember it now. Wait a minute, girls.  
377 As: (Inaudible)  
378 P: Raise your hands to talk. Let's see María. María, I am talking to you. Ana, sit  
379 down properly. So last year with me you memorized with music, yes? Can you  
380 still remember it?  
381 As: Yes.  
382 P: You don't have to sing it now but you can remember it now?  
383 As: Yes.  
384 P: That's because you used some music. It helps you a lot.  
385 As: We can sing it now?  
386 P: No, because it's in Spanish. So, let's continue, so that's an idea, ok? It's an  
387 advice. Let's continue. Continue please.  
388 Be: "If you like studying with a friend, you'll definitely enjoy quizzing each other  
389 on the study material".  
390 P: Material. Quizzing each other. Do you know what is it? Quizzing each other?  
391 Asking each other. This is something you do with the spelling list, I saw  
392 somebody, the other day there were a couple of girls asking each other and one  
393 of them was spelling them out. Was it you? With Lydia and with Lola, did it help  
394 you?  
395 As: Yes  
396 P: Yes and it's funny, funnier than studying on your own, only you? Yes?  
397 As: Yes.  
398 P: That's another idea when you study with somebody else ok? Ask me I am  
399 going to tell you what I know, later I 'll ask you. Let's see who knows it better.  
400 Well girls, finish it Bea, please  
401 Be: "It's fun and helpful, too".  
402 P: It's fun and helpful, too. Ok now, can you please go to page 34? Listen, in  
403 activity 6 it says: "Are the following sentences true? Correct the false  
404 sentences". Let's see: number one is going, we are going to follow the order of  
405 the list, number one in the list. Read it and tell me if it's true or not. Number one,  
406 activity 6, Ana. Sentence 1.  
407 An: "It's a good idea to play a computer game before bed when you are tired".  
408 P: When you are tired. Is it true or false?  
409 As: False.  
410 P: OK now I want you to change it into a conditional. If you play... come on!  
411 Who wants to do it? Rocío  
412 Ro: If you play  
413 P: Rocío, please, can you shout?  
414 Ro: Yes.

415 P: Come on, thank you.  
 416 Ro: If you play computer games before bed when you are tired you'll fell asleep  
 417 P: You will fall asleep. Yes but what will happen next day?  
 418 Ro: That you will not ...()  
 419 P: You will be more tired.  
 420 Ro: Yes  
 421 P: You will need to sleep more.  
 422 Ro: Yes  
 423 P:: Number 2 in the list, Claudia, go ahead.  
 424 Ci: "Computer games improve thinking skills".  
 425 P: Computer games improve thinking skills. Did they say anything about this?  
 426 As: No  
 427 P: And what do you think about it?  
 428 Ma: (Inaudible)  
 429 P: Excuse me I am talking to Claudia, María.  
 430 A: What is skills?  
 431 P: Skills are abilities, capacities.  
 432 A: (Inaudible)  
 433 P: I think it's true, I agree with it, some of them because they make you think.  
 434 Sometimes. Number 3, who wants? Number 3, María.  
 435 Ma: "Most UK students".  
 436 P: Students.  
 437 Ma: "Students have breakfast".  
 438 P: Is it true or false, according to what they say? False. Because they say that  
 439 many students in the UK, in the United Kingdom skip breakfast. What is the  
 440 meaning of skip?  
 441 A: **Saltar**.  
 442 P: Not to do something. You skip something, ok? Is it true or false?  
 443 As: True  
 444 P: Well what they say in sentence 3 is false because they skip it. Give me a  
 445 conditional sentence about it.  
 446 A: If  
 447 P: If you  
 448 A: If you don't have breakfast you will, you will be tired next day  
 449 P: And hungry as well  
 450 P: If you don't have breakfast, the vast majority of teenagers and students, I've  
 451 known they eat some chocolate, or something that is not so healthy. You know  
 452 what I mean?  
 453 As: Yes  
 454 P: Number 4. Let's continue, Ana, Fátima, sorry.  
 455 Fa: "Students do their best work before breakfast". True.  
 456 P: Before breakfast, Is it true or false?  
 457 A: Some of the students, yes  
 458 P: Listen, we are talking generally. Ok? Generally speaking girls. Think. Mariola.  
 459 Students do their best work before breakfast. True or false. Quickly.  
 460 As: False



461 P: False, good. Number five.  
462 A: Me  
463 P: Come on  
464 A: "Listening to loud music helps you study for tests".  
465 P: I saw you are doing it on purpose. Can you read it again?  
466 A: "Listening to loud music helps you study for tests".  
467 P: Is that true or false?  
468 A: False  
469 P: False. Ok Give me a conditional sentence with it, come on! Quickly  
470 A: If you listening to  
471 P: If you listen to...  
472 A: If you listen to loud music you wouldn't  
473 P: You won't, you will not be able to?  
474 A: Study for tests.  
475 P: Study or concentrate. Good. 6  
476 A: It's a good idea to have some test".  
477 P: Listen, read it well. It's a good idea to have someone, someone  
478 A: Someone test you while"  
479 P: While (corrección fonética).  
480 A: "While you're studying for a test".  
481 P: True or false?  
482 A: True  
483 P: Of course. We said it before. So can you give me a conditional sentence  
484 with it or somebody else. Maybe Elisa doesn't feel like doing it now. Come on,  
485 Rocío. If you study with somebody...  
486 Ro: If you study with someone that test you and you will (Inaudible)  
487 P: And you will enjoy studying because it's like a game ok? Good. Last one,  
488 number 7. María  
489 Ma: "It's helpful to study alone at first and then together with friends".  
490 P: True or false?  
491 Ma: True  
492 P: True. Fantastic, you study individually and you check what you studied with  
493 somebody else. Well girls. Now I want you to look for the words that.... Listen,  
494 in the fourth paragraph we have already read. Go to activity 8. It says: "Find  
495 words in the text to match the definitions below". "Number 1: get better", in the  
496 paragraph that is about sleep, can you find a synonym for to get better?  
497 A: Enjoy your dreams  
498 P: No,  
499 A: improve  
500 P: Improve, very good. To get better is to improve If you are sick with a  
501 temperature and then you say oh I'll get better soon I hope you improve soon.  
502 Ok? Improve. Number 2, in paragraph about food: "not do".  
503 A: "Skip".  
504 P: Skip, very good. When you skip breakfast you don't do the breakfast, you  
505 don't have that breakfast ok? Who's making that noise?  
506 A: Me

507 P: Stop it please, thank you. Number 3: "focus"  
508 A: Concentrate.  
509 P: Concentrate, girls you are very fast, good. Number 4 "find the answer" in  
510 food  
511 A: Find the answer...  
512 A: Solve  
513 P: Solve, very good, excellent, who's said solve? María, good you are fast.  
514 Number 5 "hard"  
515 A: Loud  
516 P: Instead of hard rock, it can be loud... well, good girls. Well girls, the class is  
517 nearly over so I want you to do for homework  
518 As: No.  
519 P: Yes, It's very easy  
520 As: No, today is Monday, No please.  
521 P: Everybody is going to know how lazy you are, what a shame. What a shame,  
522 it's going to be heard on the radio eh? Listen girls, you have time to do it here in  
523 class. Listen. Open your workbook on page 26.  
524 As: (Inaudible)  
525 P: Activities 1 and 2 by now and depending, according to your volume, if you  
526 are talking or not, if you are quiet, only 1 and 2, if you are talking we'll continue  
527 with 4 and 5 ok? Yes?  
528 As: OK  
529 P: So number 1 and 2, very quickly. 1 and 2 are only about the first conditional,  
530 the easiest one, you've got the structure on the blackboard.



## **2ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 2. Oraciones condicionales

Fecha: 24 de enero de 2012

1 P: Good morning.  
2 As: Good morning.  
3 P: Let's stop making noises ok? Sit down.  
4 A: (pregunta Inaudible).....  
5 P: No. (ruido de fondo)  
6 P: Listen, first of all, María, Claudia, everybody silence. Silence, Lucía please.  
7 Did everybody give me the permission? Has everybody brought a permission  
8 with your parent's signature?  
9 As: Yes  
10 P: So you've given it to Miss (Inaudible) or to me?  
11 As: (Inaudible)  
12 P: Good. Now listen girls, first of all, the first thing I want to do is. Let's see what  
13 did we talk about yesterday? Can you stop making noises?  
14 As: (Inaudible) First conditional  
15 P: Wait a minute silence. Claudia, could you please sit down? Thank you  
16 Blanca, hurry up! Come here, sit down. Ok, what did we see yesterday? Types  
17 of conditionals, can you tell me the differences between them? Or something  
18 about one of them? Stop, sit down.  
19 A: One is for, one is for, one is a (Inaudible)  
20 P: Ok, who knows the first conditional? María  
21 Ma: Is with if  
22 P: When do we use first conditional?  
23 Ma: ehh  
24 P: Lydia, don't rise your hands if you don't know it  
25 Ly: (Inaudible)  
26 P: I can't hear you Lydia. Ok girl, who knows, María.  
27 Ma: For ... something it is going to happen.  
28 P: For facts ok? If it's cloudy, usually it will rain. If you study you will pass your  
29 exams. If you try something hard you usually get it. You will get it Ok? And the  
30 second conditional? María  
31 Ma: For a hypothesis.  
32 P: Hypothesis or Lydia?  
33 Ly: (Inaudible)  
34 P: Advice Ok? Well Very quickly because there were some girls who weren't  
35 here yesterday I'm going to write the structure of the two different types of  
36 conditionals and now we check the homework and later we are going to play a  
37 game. Yes? I hope you like it. To practice these conditionals. Ok? First  
38 conditional: If goes followed by. If you study. Which tense is that?  
39 As: Present  
40 P: Present  
41 As: Simple  
42 P: Very good. This is the first clause. Plus the second clause with?  
43 As: Will  
44 P: Will. Something will happen. If you do something, something will happen. Or  
45 won't happen. It can also be the negative. I forgot to tell you something  
46 yesterday. Instead of if you can also find unless it means if you don't. Unless

47 you study. If you don't study. You won't pass your exam. Ok? Yes? We'll  
 48 practice with it now. And then the second type of conditional is: If plus.  
 49 As: Past  
 50 P: Which type of past?  
 51 As: Simple.  
 52 P: Past simple. And in the second part of the clause?  
 53 As: Would  
 54 P: Would or wouldn't. Very good, excellent. This is for facts. For things that  
 55 usually take place.  
 56 A: What is...  
 57 P: If you eat healthy food your body will be strong or you will grow very well.  
 58 Imagine, Or If you don't study you won't pass your exams. If you are obedient  
 59 your teacher will be happy ok? This is easy. This one, it can be used for two, in  
 60 two cases, for hypothesis. If I were rich that I am not rich but If I were rich I  
 61 would buy a castle or a palace, that is a hypothesis. And the other one is an  
 62 advice. If were you I wouldn't do that. If I were you I would study more. If I were  
 63 you, I don't know. I would try to be very punctual Ok? Yes. Well now, let's see  
 64 your homework and later we'll play the game.  
 65 As: A game?  
 66 P: Yes later, after checking your homework. Page 26 on your workbook. Activity  
 67 one. Who wants to start? Well in these two activities you only had to use the  
 68 first conditional. It's the easiest one. Did you find it easy or difficult?  
 69 As: (Inaudible)  
 70 P: Girls. Number one. Did you find it easy?  
 71 As: Yes  
 72 P: Good. Let's see.  
 73 A: (Inaudible)  
 74 P: Ok. Later. Say it to me later, thank you. Ok. Number one. The students at  
 75 Jen's school can choose which subject they are going to study during their last  
 76 lesson today. Complete the sentences below. Use the first conditional. Number  
 77 one. This is an example that is already given to you? The students won't paint a  
 78 painting of a beautiful woman unless they go to the Art Room. It means, if they  
 79 don't go to the art room they won't paint a picture. Yes?  
 80 As: Yes  
 81 P: That's the meaning of unless. If they don't, if you don't. Yes? Number two,  
 82 who wants to do it, Lourdes, good girl.  
 83 Ld: If Jen and her friends choose Geography, they will study about Africa.  
 84 P: Very good, or they will talk about Africa, they will learn about Africa.  
 85 A: They would know more.  
 86 P: They will, sorry, they will learn about Africa, for example  
 87 A: They will Know  
 88 P: They will know more ok, about Africa, good option. Easy girls? Any doubts?  
 89 Ma: Next one, sorry, Elena.  
 90 En: They will do it about Africa?  
 91 P: Sorry?  
 92 En: They will do it about Africa

93 P: If Jen and her friends choose Geography, they will talk about Africa, they will  
94 learn about Africa, they will...I don't know but do? Do what? No? Number 3  
95 María.  
96 Ma: The students won't see a film about acting unless they choose the drama  
97 lesson.  
98 P: The students won't see a film about acting unless they choose the drama  
99 lesson. Number 4 Ana  
100 An: Jen will do judo if she go to the gym.  
101 P: Jen will do judo if she goes to the gym. Sorry, she goes, present simple.  
102 A: Goes?  
103 P: Goes. G-O-E-S  
104 A: And if she will go?  
105 P: Sorry?  
106 A: Jen will do judo if she will go.  
107 P: No, because you already have will in the first part of the sentence. She will  
108 do judo if she goes. You can change the order girls. Did I tell you?  
109 As: Yes /no  
110 P: Well you can change the order. Come on, one more, María.  
111 Ma: The "students"  
112 P: Students  
113 Ma: The students (Inaudible) if she choose go to the gym  
114 P: Can you say it again? Which number are you saying?  
115 Ma: 4  
116 P: Number 4. Jen will do  
117 Ma: Jen will do judo if she choose to the gym.  
118 P: If she chooses. No? Present simple. Third person singular. Final "s" or "es" in  
119 this case. Number 5.  
120 A: Jen will play the guitar if she "choose"  
121 P: Chooses  
122 A : The music lesson  
123 P: The music lesson. Number 6. Virginia  
124 Vi: Jen won't study about circles and triangles.  
125 P: Triangles  
126 Vi: Triangles, if she don't go  
127 P: If she don't go, can you say that? If she?  
128 Vi: doesn't go.  
129 P: Doesn't go  
130 A: And wouldn't?  
131 P: No girls, listen, we are talking about the first conditional, would is for the  
132 second type of conditional.  
133 A: And won't?  
134 P: Is the negative of will, but if they use will in the beginning the other part of the  
135 sentence will still have present simple. Look. Jen won't, that is will not. Won't  
136 study about circles and triangles if she doesn't go to the Maths Room. She, third  
137 person singular. Girls. Yes or no?  
138 As: Yes

139 P: Number two girls, very quickly. Is there any question about number one? Any  
140 doubt?  
141 As: No  
142 A: What is in number five?  
143 P: Jen won't study about circles and triangles if she doesn't go to the Maths  
144 Room  
145 A: No number five.  
146 P: Jen will play the guitar if she chooses the music lesson. For example, no?  
147 Number 2: Write the rules at Kingston School. Use the phrases below and the  
148 First conditional again. First conditional only and now the game later is going to  
149 be with the second conditional. So today we are going to practice it too. María  
150 Ma: If a student arrive late the student  
151 P: Listen, I need you to talk much louder.  
152 Ma: If a student arrive late the student will stay after school.  
153 P: Very good. This is one rule. If a student arrives  
154 A: Arrives?  
155 P: Of course, the student is he or she, third person singular. The student, and  
156 not a you or me, the student, one. If the student arrives because is present  
157 simple, third person singular late, there will be a consequence. He will have to  
158 stay in the afternoon at school, as a punishment. Yes?  
159 A: (Inaudible)  
160 P: What did you say? What did you write?  
161 A: If a student arrives late he will stay after school.  
162 P: The same. The students will stay after school. Ok, number 2.  
163 Ma: I have another  
164 P: María  
165 Ma: If a student arrive late  
166 P: Arrives  
167 Ma: But, why arrives?  
168 P: Because the student is third person singular, is he or she and we are using  
169 the present simple, María. Yes? Don't you remember?  
170 Ma: No  
171 P: Ok, Present simple. I write, you write, he she?  
172 As: Writes  
173 P: María, I'm asking you  
174 Ma: Writes  
175 P: Writes with final "s", he she or It has a final "s". and why don't you use it  
176 here? If a student that can be he or she arrives late, present simple, any day, I  
177 am not talking about right now, I am not using present continuous, yes? María,  
178 Yes? Well. Number 2. Ana, sorry.  
179 Te: Teresa.  
180 P: Teresa, sorry, excuse me. Number 2  
181 Te: If they not listen  
182 P: If they don't  
183 Te: If they don't listen to the teacher will give the students more homework.



184 P: Let's see If they don't listen in As. Teresa. Number 2. If they don't listen in  
185 class, the P will give the students more homework. Yes? Or you can also  
186 change the order. The P will give the students more homework if they don't  
187 listen in class. Let's do it quicker because it is very simple. Lola, number three.  
188 Lo: The P will send students outside if they talk during the lessons.  
189 P: Ok, good. Or when they talk during lessons. If they talk during the lessons.  
190 A: (Inaudible)  
191 P: No, Present simple. Number 4. Because we are not talking, Virginia, we use  
192 present simple because we are talking about a rule something that usually  
193 happens, that we'll always happen, every time it happens, it will have a  
194 consequence. I'm not talking about this specific moment, now. Yes? Lourdes.  
195 Next one please.  
196 Ld: If a student not pass a test.  
197 P: Not pass? Present simple. If the student?  
198 Ld. Don't  
199 P: Doesn't third person singular. Waky waky girls, you are sleepy. You should  
200 come one day in the afternoon to see if they are, let's see.  
201 Ld: If a student (Inaudible)  
202 P: I can't hear you.  
203 A: He will take it a second time.  
204 P: If a student doesn't pass a test, the student will take it a second time, to  
205 make it up. Ok? Number 5. Elena  
206 En: If a "student"  
207 P: "stu, stu student, student"  
208 En: Doesn't wear trainers, he or she won't participate in the sports lesson.  
209 P: Ok, unless the students wear trainers they will not participate in the sports  
210 lesson. Well girls, now the game, look. Let's see, I want everybody to write in  
211 the final page of your copy book, try to hide it, I don't want anybody to see it ok?  
212 I want you to write the name of a famous person with a pencil so that you can  
213 erase it later, girls. Ok girls, well, on your copy books, final page of your copy  
214 book.  
215 As: (Inaudible)  
216 P: It a has to be a very well known person, very well known person.  
217 A: What is known person?  
218 P: Very famous and known by everybody like... famous, very famous. So what  
219 you have to do is this: go to the final book of your copybooks  
220 As: (Inaudible)  
221 P: Why are you talking girls, silence. There is no need to talk. On the final page  
222 of your copy book. Write the name of a famous person and hide it, your partner  
223 cannot see that person.  
224 As: **(Inaudible)**  
225 P: Listen, if you speak in Spanish you get out of the class. Listen, once you've  
226 written it, can you please close your copy book so that nobody can see who is  
227 your famous person.  
228 A: (Inaudible)  
229 P: Yes, a person, please. Ok, did you finish, did you do it already?

230 As: No, Yes (Inaudible)  
231 P: Now, that famous person you've written is the person your partner needs to  
232 guess, to find out.  
233 A: (Inaudible)  
234 P: Wait a minute. Well don't worry, you can do it together, don't worry. The thing  
235 is that, imagine Carlota, imagine that you are my partner ok? And in my copy  
236 book I wrote somebody who... Imagine I write Casillas ok? It means that  
237 Carlota needs to find out to say Casillas ok? So. Using a third conditional, I am  
238 going to give her clues, I am going to say: If you were this person you would  
239 play football.  
240 A: ¡Que fácil!  
241 P: Well that's easy ok, excuse me, can you please be quiet? Do you  
242 understand?  
243 A: Yes  
244 P: By giving her clues, using the third conditional she needs to find out who I am  
245 thinking about. Ok? If you were that person, that famous person, you would play  
246 football. Imagine you say "Messy". If you were that famous person you would  
247 have a very beautiful girlfriend and you start saying football players ok? To find  
248 it. Ok well, yes? Do you know how to do it?  
249 As: Yes.  
250 P: Well, I am afraid girls we won't have time to do all the couples one by one but  
251 I want some volunteer to come to the.  
252 A: Me  
253 P: Ok, why don't you try to do it with some couples? Lucía and Blanca, come  
254 here to the front of the class and listen, there is something I need. Virginia and  
255 Cristina I need your silence. Silence.  
256 As: (Inaudible)  
257 P: No, you don't have, listen, you don't have to bring your copy books it is just  
258 for you to demonstrate later that that was the person you thought before. Ok,  
259 first couple, quickly. Can you please come here, speak up, out loud ok? Very  
260 clearly, let's see.  
261 Lu: It is a ....  
262 P: No, no, you don't say "It is a ..." No, If you were this person you would...  
263 Remember, we are using the second conditional, If you were, were, the past  
264 tense of the verb to be, if you were this person, this famous person, you  
265 would...for example: If you were this person, you should, you would have curly  
266 hair, horrible hair and if you were this person you would be very old, If you were  
267 this person you would talk like this.  
268 As: (Inaudible) I Know  
269 P: OK? Now, let's see, ready, steady, go.  
270 Lu: If you were this person, you would sing at a concert.  
271 P: You would sing in concerts  
272 Lu: Yes  
273 P: So you are a singer, give more clues please  
274 Lu: You would...  
275 P: Be a woman or a man?

276 Lu: A woman  
277 P: You would be a woman.  
278 Lu: Yes  
279 P: You would sing in concerts  
280 Lu: And fat.  
281 P: You would be?  
282 Lu: Fat  
283 P: Fat?  
284 Lu: Yes and short,  
285 P: and short?  
286 Lu: Yes.  
287 P: Horrible  
288 As: I know  
289 P: Wait, stop, listen don't say I know, she is the one who has to find it out, not  
290 you so quiet, come on.  
291 A: (Inaudible)  
292 P: No, no, no you have to find it out.  
293 As: Ah ok  
294 P: Come on, give her more clues, she needs more clues yes. Lucía!  
295 Lu: You would be gothic  
296 P: Sorry? Lucía, wake up please.  
297 Lu: You would be gothic  
298 P: What did you say Lucía?  
299 Lu: You would be gothic  
300 P: Ah, If you were this person you would be a gothic person. Out loud, like this  
301 come on. Gothic.  
302 As: (Inaudible)  
303 P: I know, fat short, gothic, ugly, but listen, in concerts?  
304 As: Yes  
305 P: I thought it was Zapatero's daughter.  
306 As: (Inaudible)  
307 P: But she doesn't sing in concerts, she is not a singer. So she is not that fat,  
308 she is very short, do you know her?  
309 Bl: **¿Empezaba con h?**  
310 P: I don't know, you are speaking Spanish Blanca. Ok, anybody wants to try to  
311 guess it?  
312 A: Alaska?  
313 P: Alaska?  
314 Lu: Yes  
315 P: Ok good, so I have an idea, now she is coming because she found it out,  
316 now you come here.  
317 P: Now Bea, we are going to do it in a different way. Sit down. Bea is going to  
318 give clues to everybody you sit down and the first one to guess it will come here  
319 Ok? If you were this famous person you would...  
320 A: If you will be this person you, you would a very famous actor.  
321 P: You would be

322 A: You would be a very famous actor, if you were this person you would  
323 participate in the film "Piratas del Caribe".  
324 As: (Inaudible)  
325 P: You choose, you choose, and you say actor, not actress. Actor.  
326 As: I know, I know.  
327 A: Orlando Bloom  
328 As: No, me, me, me.  
329 A: Johny Depp  
330 A: Yes  
331 P: Ok, Johny Depp. Next one, come on.  
332 A: If you were this person, you would have three brothers.  
333 A: Me, me  
334 P: Please, oh my god. Come on  
335 A: Jonas brothers  
336 P: Jonas brothers? Ah no. Give more clues  
337 Ld: (Inaudible)  
338 P: Lourdes Lourdes, come down.  
339 Ld: Es que lo se  
340 P: Ok wait. Ok, no. If you were this person, listen girls. I want you to use this  
341 conditional.  
342 A: If you were, you would have straight hair.  
343 P: You would have straight hair, more things, and what else. You would sing in  
344 concerts? Ok so choose one. Come on, ok come on.  
345 (Ruido de fondo continuo)  
346 A: If you were this person you would dance very well.  
347 P: You would dance very well and. Hello, good morning. Wait a minute please.  
348 As: (Inaudible)  
349 P: If you find out, yes.  
350 As: (Inaudible)  
351 P: No, no, not now. Girls.  
352 A: If you were this person, you will be a football player  
353 P: You would, listen, will no girls  
354 A: I know. I know I know  
355 P: Next one.  
356 A: If you were this person you will be.  
357 P: Will? Girls, can you please look at the blackboard?  
358 A: You would be very famous.  
359 P: We already know it, it has to be a famous person.  
360 A: You will be, you would be a singer and you would be a friend of Justin Biber.  
361 P: Justin's Biber's friend. oK  
362 A: Selena Gomez?  
363 A: If you  
364 P: Listen girls  
365 A: If you were this person you would have many adventures, with a dog  
366 As: I know, me me  
367 Ro: Tintin

368 P: Good Rocío. Sit down, ok girls, we need silence, ok? Silence, let's do it in  
369 order ok? Silence  
370 A: If you were this "famous"  
371 P: Famous, famous  
372 A: Famous person, you will be  
373 P: You will? Look at the blackboard, please girls.  
374 A: You would  
375 P: You would  
376 A: you would be a, you would play football match  
377 P: You would play in football match, matches  
378 A: Messy?  
379 A: No  
380 P: Give more clues.  
381 A: ¿**Es del Barça?**  
382 P: Excuse me, she is the one who is going to give clues. You cannot ask any  
383 question. You just listen  
384 A: If you were this person you would play in the Barça.  
385 A: I know (Inaudible) Pique, Villa, Iniesta, Puyol. Please, Xavi, Victor Valdes  
386 A: Si  
387 P: They know a lot about football, I have no idea, come on, one more.  
388 Somebody else. I don't care, come here again. Come here again, think about  
389 some, let me tell you, listen girls. Girls, you need to find  
390 As: (Inaudible)  
391 P: Choose funny people, girls  
392 As: Inaudible  
393 P: Lourdes, if you keep shouting you get out.  
394 As: Inaudible  
395 P: Girls, Ana  
396 A: Silence please  
397 P: Yes that's very easy.  
398 A: If you were this person, you would be a "magic man"  
399 As: Me, me  
400 P: Don't say "me", everybody sitting down. And be patient girls. Marta relax. It is  
401 not that easy.  
402 As: (Inaudible)  
403 P: No no no, give more clues. If you were...  
404 A: If you were that people.  
405 P: Eh that person  
406 A: That person, you would fly with an umbrella.  
407 A: I know  
408 A: Mary Poppins  
409 A: Yes  
410 P: Well girls  
411 A: Can I do it please?  
412 P: One more and we change, we do something different ok?  
413 A: **Va decir al rey de España.**

414 A: If you were this person, you will  
415 P: You will?  
416 A: Won't  
417 P: No won't no, can you look at the blackboard? Would, would, would, we do  
418 not pronounce the "I". "I" is a silence letter, "would", we don't say "would", no,  
419 would  
420 A: You would do the protagonist  
421 P: You would be  
422 A: You would be the protagonist of "Notting Hill"  
423 P: Oh I know that movie, Hugh Grant. Oh so me now, let me think about  
424 somebody.  
425 As: (Inaudible)  
426 P: If you were this person you would have a beard.  
427 As: Santa Claus  
428 P: No, it's not Santa Claus, If you were this person you would be a politician.  
429 A: Rajoy  
430 P: Another one, I like doing this. Another one, if you were this person, you  
431 would be a famous singer and, listen because there are many famous singers.  
432 Wait a minute. If you were this person you would have an ugly son.  
433 A: Me! Mario Vaquerizo  
434 P: No, If you were this person you would be a woman.  
435 A: Me  
436 P: Don't say me, keep silence.  
437 A: I know  
438 P: One more clue and you tell me if you were this person you would sing  
439 Spanish music.  
440 A: Concha Velasco  
441 P: No  
442 As: La Pantoja  
443 P: Yes  
444 As: Lo había dicho yo (Inaudible)  
445 P: Now listen girls, is it clear girls? Did you get, listen. As you can see we've  
446 been talking about hypothesis all the time because you are none of these  
447 people. Yes? Good. Now, what about if we do something different like, wait a  
448 minute. It was fun, wasn't it?  
449 As: Yes  
450 P: Well girls, listen no girls  
451 As: Inaudible  
452 P: Listen, without getting angry, I want you to be humble. Humble means, who  
453 can give me a synonym of humble?  
454 A: **Piadoso**  
455 P: No, humilde. I want you to be humble and not to get angry but I want using  
456 the first conditional, I want some of you to give advice, no, no, no, sorry, using  
457 the second conditional. To give an advice to one of your friends, ok? And it has  
458 to be true, I can, listen, I've seen that Elena, has written on your desks, like

459 resolutions for this year for you to improve, ok. Do you mind if we talk about it, a  
460 little bit?  
461 As: Inaudible  
462 P: Silence, Have you got, ok, silence, Teresa, I didn't ask you, listen. It doesn't  
463 have to coincide with the one you've got written on your desk Teresa, listen.  
464 Te: One thing  
465 P: No I'm talking one thing no, you wait.  
466 Te: **Es que**  
467 P: "**Es que**" nothing. Girls, you can use either the first conditional because you  
468 can say if you study more you will pass your exams, that is an advice, and you  
469 can also use the second conditional and say If were you I would study more, ok  
470 you can choose but I prefer you to use the first conditional now because we've  
471 been using the second one for a long time for a long time.  
472 A: Can you write?  
473 P: No, I am not going to repeat, it's clear enough. First conditional, ok? Give an  
474 advice. And you can choose who you want to give the advice, girls, don't get  
475 angry if somebody tells you something. If you were more tidy, you know. Admit  
476 your... ok?  
477 As: Inaudible  
478 P: Ok and try to be delicate, don't be rude. Ok ready? Who wants to start? Ok  
479 Mariola  
480 Ml: To Marta.  
481 P: Marta  
482 Ml: If you were more  
483 P: Listen girls, be delicate. I don't want... It's dangerous. Let's see. Use the  
484 vocabulary you know. Don't make it more difficult.  
485 Ml: Less  
486 P: You don't know how to say that? Somebody who knows how to say what she  
487 wants to say. Virginia. You have to give an advice to somebody.  
488 Vi: No, no, no. Es que quería decir (Inaudible)  
489 P: Anuca. You are raising your hand.  
490 Ac: No, I am (Inaudible)  
491 P: Girls. Lourdes, if you were more quiet in class I would be happier with you.  
492 Ok, now you, next one, somebody else. You can tell me something as well. I  
493 admit advice. Ok. For Ana. Try to use the first conditional better. If present  
494 simple something will happen. Cristina, save me, come on say something.  
495 Cr: If I were you, I would put less homework.  
496 P: Ok good. I'll take it into account. Thank you, I like it, that's what I want you to  
497 do come on, now, Anuca. Try to use the first conditional.  
498 Ac: Inaudible  
499 P: Sorry. Lourdes, come on.  
500 Ld: If you were more happy  
501 P: If you were happier.  
502 Ld: If you were happier I would be happy.  
503 P: I would be happy. Simple. María say something. No? María, you, How boring  
504 you are.

505 Ma: If I were Marta I wouldn't sing in class  
506 P: If I were Marta I wouldn't sing in class. Good. Marta. Do you dare to say  
507 something?  
508 Mt: Anuca  
509 P: Come on.  
510 Mt: **No me acuerdo.**  
511 P: You don't remember what you have? Marta, look at the blackboard  
512 Mt: If you were  
513 As: Inaudible  
514 P: Ok girls, you don't know how to play this game, what a shame. What a pity.  
515 Cristina and we finish. Ok? Come on, listen girls. Silence. Come on. Excuse  
516 me, listen up.  
517 Cr: If I were Fátima I will play with the girls.  
518 P: One moment. If I were Fátima?,  
519 Cr: I would play with all the girls.  
520 P: With everybody. Ok good. Fátima, that's what you have to do. Play with  
521 everybody. Ok, well girls, the class is nearly over so for homework. Listen.  
522 As: No No  
523 P: Please stop, newyear, new life. Listen. Only a little bit. Listen, study the  
524 Cambridge vocabulary list 2 for Friday ok? And nothing else. Tomorrow we'll  
525 continue.





## **3ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 3. Oraciones condicionales

Fecha: 25 de enero de 2012

- 1 P: Ok, girls. Let's continue, do you remember girls last week we saw...What did  
2 we see last week? Who remembers?  
3 As: The first conditional.  
4 P: The two kinds of conditionals. Ok? You must be a little bit fed up of  
5 conditionals by now.  
6 As: Yes  
7 P: But as I said to you probably on Wednesday or Thursday we are going to  
8 have a test. Ok? Two activities or three, the maximum. With a paragraph like  
9 the ones we have in the book. With a paragraph with several gaps and they  
10 give you the verbs. You fill in the gaps using the appropriate tense ok? And it's  
11 something that we are going to continue practicing today. A little bit more, don't  
12 panic, don't panic. Not that much. Well I want you to open, listen, tell me.  
13 A: We are on Thursday?  
14 P: Thursday because you are coming on Wednesday so Thursday. Ok, let's  
15 see. Open your books please on page.  
16 A: What book?  
17 P: The students' book, good question. Page 36, activity 2. Girls, now we are  
18 going to practice the first conditional one more time, ok Cristina? First  
19 conditional. Yes?  
20 A: Mmmh...  
21 P: Not all of them, as soon as I have them all I'll give them out Ok? Thank you.  
22 The vocabulary tests silence. Number 1, so you have to copy and complete the  
23 Ps' comments with the verbs in brackets. Number 1, Carlota. Ok, you will get  
24 100% in the quiz if you ... the capital cities of all the countries in Africa. Come  
25 on girls, you will get 100% in the quiz if you?  
26 As: Know  
27 P: If you know, present simple, something will happen ok? We are first  
28 conditional, only first conditional, girls, it's too easy, wake up. Number 2 if we  
29 have time at the end of the lesson, I...  
30 As: Will read  
31 P: I will read the first chapter of Oliver Twist to you. Does everybody  
32 understand?  
33 As: Yes  
34 P: Any questions, any doubts? Number 3: you do not, what is the negative of  
35 do?  
36 As: Don't/won't  
37 P: You don't. You don't look well, sorry. You don't. Ah, no, no, sorry.  
38 A: Won't  
39 P: Sorry, let's see, you...  
40 A: **No pone** "if".  
41 P: ah ok, you won't, you will not, that is true, sorry. They don't say will of course,  
42 because you are supposed to know it. You will not do well in your test about the  
43 Industrial Revolution unless. Who remembers the meaning of unless?  
44 A: If you don't.

45 P: If you don't ok? Unless you read Unit 5 on your textbook. Number 4, who  
46 wants to do it? I am not going to continue reading anymore. I want to hear you.  
47 Bea.  
48 Bea: When you will come to class tomorrow.  
49 P: When you? In this case girls "when" is like "if" but when we use "if" there is a  
50 possibility that something will happen but if you use "when" is like more sure  
51 ok? When it rains, if you don't have an umbrella you get wet. When it rains, the  
52 ground gets wet, always happens. Do you know what I mean?  
53 A: Yes  
54 P: Ok so, when...  
55 Bea: When you come to class tomorrow, we'll each paint a big bowl of colourful  
56 fruit,  
57 P: We'll each paint a big bowl of colorful fruit, ok. And number 5, the last one,  
58 Rocío. Outloud.  
59 Ro: When you put some of this liquid on a special paper, the paper will change  
60 its colour.  
61 P: Very good. Ok? Yes? Well, one more example and we forget about first  
62 conditional, who wants to give me a fantastic example of first conditional?  
63 Quickly, don't think too much. Everybody is thinking about the same one. I think,  
64 no?  
65 As: Yes  
66 P: About this one. No? Do you remember the one I told you the other day?  
67 As: Yes  
68 P: Come on, María. Tell me.  
69 Ma: If you eat vegetables. You eyes will become pink.  
70 P: That is something that wasn't true. Now, let's continue with the second  
71 conditionals. Ready? Yes? Girls, remember if you have any doubt please, ask.  
72 Go to page 37 please. Let's see, here on this page we've got several activities  
73 to practice the second conditional. And then we'll do an activity, number 12, that  
74 you are going to do individually later on, ok? And we'll check it in class, it's  
75 something quite interesting. Activity 7, we are going to start with 7: Match A and  
76 B to form sentences in the second conditional. Ok? Remember hypothesis or  
77 advice. Who wants to start? It's very easy, they give you the two parts, you just  
78 have to match them. Claudia.  
79 Cl: I would like my PE lessons if we didn't run long distances.  
80 P: Ok, I would like my PE lessons if we didn't run long distances. Very good.  
81 Blanca, number 2  
82 Bl: If school started at 10 o'clock, I would never be late.  
83 P: I would never be late, very good, remember we can change the order: I  
84 would never be late if school started at 10 o'clock. Number 3, Cristina.  
85 Cr: I would paint all day if I had the free time.  
86 P: Very good, number 4, Rocío again.  
87 Ro: If I would use notebooks at all.  
88 P: If I wouldn't  
89 Ro: If I wouldn't use notebooks at all I would be the best student in the class.  
90 P: I don't know if that matches.

91 As: (Inaudible)  
92 P: I wouldn't use notebooks at all if my parents bought me a laptop computer.  
93 What is a laptop computer?  
94 As: (Inaudible)  
95 P: It's a computer that you can move from one place to another.  
96 A: Laptop?  
97 P: Yes that's it. Ok? That opens and... You know? Let's continue somebody  
98 else. Fatima.  
99 Fa: If we lifted weights in PE, I would be the best student in the As.  
100 P: Great, good. Ok, great. Now I want you to do activity 12. Complete the text  
101 with the verbs in brackets. Use first conditional or second conditional. Girls, it's  
102 becoming harder. Now you need to decide which one to use, the first or the  
103 second. Can you do it now? I give you 3 minutes, no more. 3 minutes.  
104 A: What do we have to do?  
105 P: Activity 12, "the ride to school" Can you take a look at the picture? It's funny.  
106 Read it and decide which is the tense you need to use in each gap. They give  
107 you the verbs.  
108 (Ruido de fondo)  
109 P: Silence. Lydia. You can use the pencil and write very softly on your book. So  
110 that you don't have to copy it on your notebook. Who's talking? Bea. Ok, have  
111 you finished?  
112 As: No  
113 P: Stop talking. One more minute. Ok, finished? It's quite interesting. Have you  
114 ever heard about it before?  
115 As: No/ Yes  
116 P: Yes? Did you know it exist?  
117 A: Yes  
118 P: I had no idea.  
119 A: But, no the school no  
120 A: **¿Pero van hacia abajo o hacia arriba?**  
121 P: Down, they are going down. They live up in the mountain on the top and they  
122 go down, to the nearest town. Ok, how cool, imagine. Ok, we are going to do it.  
123 Silence. Elena. Elena is going to start doing it everybody is going to be quiet  
124 and we are going to listen carefully. Remember if you have any doubt ask your  
125 doubt. Ok, ready, steady? Cristina, silence. Elena, whenever you want.  
126 En: How are you getting to school tomorrow? If you live far from school, you will  
127 probably take a bus or train. Maybe your parents will drive you if you ask them  
128 nicely.  
129 P: Ok good. Maybe your parents will drive you if you ask them nicely. If you ask  
130 present simple, the other part "will" ok? Will  
131 A: The first one was?  
132 P: Live. Number one, live? If you live far from school, you will probably take a  
133 bus or train. Maybe your parents will drive you if you ask them nicely. But if you  
134 lived in the village of Los Pinos in Colombia, you...?  
135 As: won't have?  
136 P: You would not have or wouldn't, of course any of these choices. If you?

137 As: Wanted  
138 P: Wanted, very good girls. If you wanted to get to school, you would ride a zip  
139 line. That's a zip line, what you can see in the picture ok?  
140 A: **Tirolina.**  
141 P: That's it. A zip line. When most people?  
142 As: Feel.  
143 P: Feel, good like riding a zip line, they'll probably visit a park. But for the  
144 people of Los Pinos, zip lines are much more than a fun ride. Their village is on  
145 a high mountain, who wants to continue? I want to hear you. Lydia, come on.  
146 Ly: Their village is on a high mountain and zip lines are their only fast form of  
147 transport to the nearest town. If they didn't have them.  
148 P: Very good.  
149 Ly: It would take several hours for children to go to school. So what about the  
150 very young children, can they ride a zip line? No, but if they don't mind?  
151 P: If they don't mind, what Lydia said is right. If they don't mind being inside a  
152 bag.  
153 Ly: Their brothers or sisters will take them along for the ride.  
154 P: Can you see the picture?  
155 As: Yes  
156 P: Can you see there is a boy inside the bag? Amazing.  
157 As: (Inaudible)  
158 P: Number 6. Didn't or did not have. Didn't have. Ok, now. Girls. Before, we've  
159 done activity 7 ok? You just had to match? Remember what we did before.  
160 Yes? Now I want you to make up, invent the final part of the sentence. That's  
161 activity 8, it says. Listen  
162 Ld: (Inaudible)  
163 P: Lourdes, silence. Look, activity 8, on the same page. It says: Complete the  
164 sentences in exercise 7A differently. Example: I would like my PE lessons if we  
165 didn't football because I don't like football ok?  
166 As: Play  
167 P: Sorry, If we played football. Number 2. If school started at 10 o'clock...  
168 Ideas? Rocío  
169 Ro: I will  
170 P: No, no  
171 Ro: I would sleep more  
172 P: Good, I would sleep more, fantastic.  
173 A: Woke up.  
174 P: I would wake up later. That is the same, very good. Number 3. I would paint  
175 all day...  
176 A: If I would like it  
177 P: If I would like it, but I don't like it. Good. Lourdes, I would paint all day...  
178 another option.  
179 Ld: If... es que se me ha olvidado.  
180 P: Ok, next one. I wouldn't use notebooks at all... Cristina.  
181 Cr: If we didn't study.  
182 P: If I didn't study, ok. Yes. Lydia

183 Ly: If we didn't take notes.  
184 P: If we didn't take notes, fantastic.  
185 A: If we didn't have homework.  
186 P: If we didn't have homework. That's good, all of them are acceptable. And  
187 number 5 if we lifted weights in PE... we would...  
188 As: We will be strong  
189 P: We would be stronger, much stronger. Good girls, well, later on I'll give you  
190 some minutes to do activities 9, 10 and 11 in class so that if you do it in class  
191 you don't have homework, ok? But before, listen. Can you please go to page  
192 39; we are going to do some vocabulary, related to this unit. 39, vocabulary. Ok,  
193 girls, ready? Activity, one minute. Come on, the minute starts now 1, 2, 3. Come  
194 on! Activity 1 Page 39. Number one: You use this book in geography lessons,  
195 it's an?  
196 As: Atlas  
197 P: Atlas, very good. Number 2: the opposite of narrow is?  
198 As: Wide  
199 P: Wide, ok? 3 This reptile hasn't got hands or legs.  
200 As: Snake/ "esnake"  
201 P: Who said "esnake"? How do you say it?  
202 As: Snake  
203 P: "Ssssnake, sssnake" Number 4, in this lesson you can learn about liquid,  
204 solids and gases, this is?  
205 As: Chemistry  
206 P: Chemistry. 5 girls, do you remember how to write chemistry?  
207 As: Yes  
208 P: C-H. You can find the meaning of words in this book.  
209 As: Dictionary.  
210 P: How easy! Ok, number 2. Vocabulary, read the sentences, choose the  
211 correct answer for each space. You write in a?  
212 As: Notebook  
213 P: Notebook, number 2. You can win a?  
214 As: Race  
215 P: Race. 3. The?  
216 As: Champion  
217 P: The champion is the best athlete in a sport. Very good. 4, Oh no it's raining  
218 pack the...?  
219 As: Waterproof mat?  
220 P: No, sorry, pack the... wait a minute. Oh no it's raining pack the ... you  
221 cannot pack a scooter, you can't pack a camera, a waterproof mat, it's true, yes.  
222 And number 5, if were very hungry I wouldn't eat...?  
223 A: An onion  
224 P: Onion. Well, the other activities have to do with grammar. Vocabulary and  
225 grammar. Well I am going to prepare a listening activity, while I prepare the CD,  
226 can you please start doing on your... go back to page 37 and finish doing  
227 activities 9, 10 and 11 while I prepare the CD.  
228 A: In the book?

229 P: Yes, with a pencil but very softly ok? Activities 9, 10 and 11, page 37. Ok,  
 230 now stop a little bit one moment and go back to the beginning of the unit ok?  
 231 Page 33. Can you see activity 5? It says listen to Emily talking to a classmate,  
 232 look at Emily's timetable. This is the timetable she's got; can you see it on that  
 233 page?  
 234 As: Yes  
 235 P: Yes? What day of the week is it? That's the first question ok?  
 236 A: What page?  
 237 P: 33. Ready?  
 238 *Unit 3 School days Page 93. Exercise 2. Listen and repeat the school subjects:*  
 239 *Physics*  
 240 As: Physics  
 241 *English*  
 242 As: English  
 243 *Maths*  
 244 As: Maths  
 245 *French*  
 246 As: French  
 247 *History*  
 248 As: History  
 249 *Literature*  
 250 As: Literature  
 251 *ICT*  
 252 As: ICT  
 253 *Art*  
 254 P: What is ICT? Who knows? It's what in Spanish we call "TICS". It's the use of  
 255 new technologies. Ok? Computers...  
 256 *Home economics*  
 257 As: Home economics.  
 258 *Music*  
 259 As: Music  
 260 *Geography*  
 261 As: Geography  
 262 *Chemistry*  
 263 As: Chemistry  
 264 P: Notice the spelling, chemistry.  
 265 *PE*  
 266 As: PE  
 267 P: Physical education, you know it already.  
 268 *Biology*  
 269 As: Biology  
 270 *Drama*  
 271 As: Drama  
 272 *Business studies*  
 273 As: Business studies.  
 274 *Page 33. Exercise 3. Listen and repeat the school items. Laptop computer.*



275 As: Laptop computer.  
276 P: That's what we've said before. That computer that you can move.  
277 *Calculator*  
278 As: Calculator  
279 *Dictionary*  
280 As: Dictionary  
281 *Atlas*  
282 As: Atlas  
283 *Notebooks*  
284 As: Notebooks  
285 *Text books*  
286 As: Text books  
287 *Tennis racket*  
288 As: Tennis racket  
289 *Pens. Page 33 exercise 3. Listen to listen to Emily talking to a classmate, look*  
290 *at Emily's timetable. What day of the week is it?*  
291 *Today is the History test. Are you ready Emily? Did you study? Yes Jen and I*  
292 *studied together at her house. The French revolution is very interesting so we*  
293 *actually had fun. Are you serious? Yes, if you are worried about the test I'll help*  
294 *you study during lunch. Thanks. Emily, can I please sit next to you in the*  
295 *literature lesson? I forgot to bring my copy. Sure Tony, That's what friends are*  
296 *for. Page 34, exercises 1 and 2.*  
297 P: What day of the week is it?  
298 As: Monday.  
299 P: Monday, because it's the day when they have Literature and History ok?  
300 A: And French.  
301 P: And French, good. Turn the page and now listen. Emily is getting ready for  
302 school listen to Emily's conversation with her mum. Which school items do they  
303 mention? Write them down ok? All the school items you hear.  
304 *Emily is getting ready for school, listen to Emily's conversation with her mother.*  
305 *Which school items do they mention? Then listen again. Which subjects has*  
306 *Emily got today? Oh no my schoolbag is empty, mum, I'm late to school! Can*  
307 *you help me get ready? What do you need? Well I need my calculator, I can't*  
308 *find it. It's on your desk. On my desk, oh good! Where is my tennis racket? It's*  
309 *under your bed. Are you sure? Oh, you are right. It's here behind my boots. And*  
310 *my dictionary? Which one? My English dictionary we don't study French today. I*  
311 *think it's on your shelf, look shelf. If it is not I'll check Dan's bedroom. I don't see*  
312 *it. Oh no! I'm so late; I'm going to miss the bus. Look Emily it's right here. Do*  
313 *you need your Atlas? It's also here. Eh, yes, I do, thanks. Bye mum. Wait Emily,*  
314 *here is your cheese sandwich and a banana. Thanks mum. Oh Emily! Mum, it's*  
315 *late. If I were you Emily I would take my schoolbag.*  
316 P: Ok girls, did it happen to you anytime?  
317 As: No  
318 P: No?  
319 A: But I got in the car with the **zapatillas de ir por casa**

320 P: With the sleepers. Oh my God. Oh but that is something different, because  
321 you forgot to change your shoes. Listen, have you ever been so nervous  
322 because the time was over you know, it was very late and you had to prepare  
323 everything.  
324 A: No  
325 P: Ok girls, listen. Let's answer the questions. Which object is she looking for?  
326 Which are the things she can't find?  
327 A: The calculator.  
328 P: Calculator.  
329 As: Dictionary  
330 P: Dictionary.  
331 P: Wait a minute, one by one. Raise your hand if you want to say something,  
332 ok? Teresa.  
333 Te: Tennis racket  
334 P: Tennis racket, good.  
335 A: Calculator  
336 P: Calculator.  
337 A: Dictionary.  
338 P: Dictionary.  
339 A: Atlas, tennis racket  
340 P: You already said tennis racket, atlas. María, I'm looking at you.  
341 Ma: (Inaudible)  
342 P: Sorry?  
343 Ma: The school bag?  
344 P: Schoolbag. At the end, yes, that is true. Any other thing? Schoolbag,  
345 calculator, tennis racket, dictionary, ok good, now. Now try to imagine which are  
346 the subjects she is going to have today. If she is looking for the calculator is  
347 because she is going to have?  
348 As: Maths  
349 P: If she is looking for the racket she is going to have?  
350 As: PE  
351 P: PE, if she is looking for the English dictionary?  
352 As: English  
353 P: Because she doesn't have?  
354 As: French  
355 P: French today, that's good. What else?  
356 As: Geography  
357 P: Because she is looking for her?  
358 As: Atlas  
359 P: And now I am going to check your memory even more. Which school item  
360 did Emily find on her desk?  
361 As: The calculator.  
362 P: Good girls. And how does Emily get to school?  
363 As: By bus.  
364 P: And food did Emily take to school?  
365 As: A sandwich and a banana.

366 P: Good, a cheese sandwich and a banana. Ok now, 4 they say. When do you  
367 study the different subjects? Tell your partner about... well, this is too easy.  
368 Well this is a revision of the present simple again, because you say: I study  
369 Chemistry on Wednesday at 10:00. Give me two examples ok about when you  
370 have your subjects. Rocío. I study...  
371 Ro: I study music on Mondays afternoon.  
372 P: In the afternoon, good, one more?  
373 A: Present simple?  
374 P: Yes. Well, something you always have.  
375 A: I study English all the days  
376 P: Everyday at different times.  
377 As: Yes  
378 P: Yes, that's good. Ok, now 5. Read the tips, which one do you think can help  
379 you? Why? Play it again we are going to listen number 5 ok? Activity 5:  
380 *Surviving school. Page 34. Exercise 5. Surviving school. Tips to survive school*  
381 *and get better marks. Sleep. It's time to go to sleep, but you still want to play*  
382 *that new computer game. Don't do it! A tired year 8 student learns at the level*  
383 *of a year 6 student. According to some studies, if students sleep only 15*  
384 *minutes more a night, their marks will improve by 10 %, so go to sleep and*  
385 *enjoy your dreams.*  
386 P: Stop it because this is what we saw the other day. Stop it. Ok girls. Ok do  
387 you remember Lourdes, the other day we read this text? They were giving you  
388 advise for you to survive school. Ok? One of them was sleeping more, ok? They  
389 said: "If you sleep more next day you will be more attentive in class." What  
390 about food? What did they say about food? Who remembers?  
391 A: If you.... Eh you have to.  
392 P: One moment, raise your hand. Louder please  
393 A: If you have breakfast you ....  
394 P: You will not be?  
395 A: Hungry  
396 P: And you will be happier because eating makes you happy. Yes?  
397 A: Yes  
398 P: What did they say about music? What did they say about music? Rocío.  
399 Ro: You can learn some  
400 P: They said several things, one of things you can learn music to try to  
401 remember or memorize a list of objects or some ideas yes? But did they say  
402 about studying while you listen to music? Is it a good idea?  
403 As: No. (Inaudible)  
404 P: They say it is not a good idea but in some cases some people like studying  
405 with classical music ok? Yes? Can you study with classical music?  
406 As: Yes/ no  
407 P: Ok, what did they say about tests. Which kind of advice do they give you to  
408 prepare your tests? Who remembers?  
409 A: Don't listen to music  
410 P: They tell you not to listen to music while you study, good.  
411 A: Study

412 P: Study when? Five minutes before the exam?  
413 As: No  
414 P: When?  
415 A: During the all day.  
416 P: Everyday a little bit, yes. What else? They gave you some ideas about  
417 studying with somebody else. Yes?  
418 As: Yes  
419 P: They said that it was fun. Good. Now, we only have eight minutes left. If you  
420 want girls you can finish the activities I said before, those of you who can finish  
421 it now in class will not have homework. Ok? So if you work here you don't have  
422 to work that much at home. And girls, listen to me. Don't forget, girls, don't  
423 forget that this week we are studying the Cambridge vocabulary list 3. It has to  
424 do with something you already know, it's very easy. It has to do with food:  
425 carrot, onion, cheese, things you already know but study them well. Ok? Yes?  
426 Wait a minute, silence. As I've said to you, your homework is page 37 activities  
427 9, 10 and 11. Ok?



## **4ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 4. Oraciones condicionales

Fecha: 26 de enero de 2012

1 P: Okay before we start, wait a minute. Because there's four five girls that  
2 need to finish the exam, ah where... at the end of the class okay? Shhh girls.  
3 Let's sit in silence. Silence. I am going to give the exams to those of you who  
4 didn't finish it for you to do it today as quick as possible girls. Calls on Ines,  
5 Ana, (As says she's out), Blanca, Lourdes, Claudia, Raquel, could you  
6 please separate this line, set the tables by the windows should anyone take  
7 your seat. And the ones that aren't going to finish the exam are going to sit  
8 over there, okay? Claudia, Ana and Lourdes, okay, very well. Girls, and  
9 Mariola, sorry. By now we've been practicing the two conditionals, yes?  
10 Today is going to be the last day we're going to dedicate to conditionals and  
11 what we're going to do is something quite fun, I think it's fun, I hope it's fun, I  
12 hope you find it fun. Ah, that collective over there, I gave an ultimatum okay?  
13 They are quite good, congratulations. Well hum, as I was saying... Don't  
14 stand up without permission! [] Okay can you stay in silence now? Yes. Well  
15 girls I am going to give you pictures. There are picture A and picture B. But  
16 we are going to talk about the pictures using conditionals. Like this, imagine  
17 you've got your picture, your picture is A and mine is B and we have to find  
18 out what are the differences between the two pictures. So I say, if you had  
19 my picture, you would have four people playing tennis. And then you look at  
20 the picture and say, Ah yes? If you had my picture you would have two. Yes?  
21 So we've found one difference. So if you HAD, had is the past of the verb "to  
22 have", yes very good Virginia, thank you. To have. And the second part, if we  
23 use past simple in the first part, in the second part what do we use?  
24 As: would  
25 P: would. Uh? And we can also use negative sentences. Okay, yes? Well, I  
26 don't have enough for everybody because I've got different types of activities.  
27 Not everybody is going to do the same activities, although we can always  
28 rely on borrowing. But we won't because we don't want to get too repetitive,  
29 yes? Okay so, I'm going to give you the pictures... here... Elisa can you sit  
30 over there so that Ana can sit over here? Well I'm going to give you the  
31 pictures, and before we start talking about the differences, using conditional,  
32 take a look at your picture for a while. Excellent. A and B.  
33 (Ruido)  
34 P: here are all you're A's. Oh you don't have any? That's okay. But look at  
35 your pictures.  
36 (Ruido)  
37 P: Okay! Who wants to be the first one? Okay, yes and A and B. Do we have  
38 any other partners? Silence... You can practice whispering for about thirty  
39 seconds. No, no, no, don't practice; Yes look at your picture. Who wants to  
40 be the first couple? Rocío? Okay yes, Theresa and Lydia, okay come on.  
41 A: Can I correct...?  
42 P: No, it's too late. Okay well, shhh. [Ruido de fondo] Well, are you ready  
43 girls?  
44 As: Yes

45 P: Okay ready? Okay I want you to give one sentence each, because we are  
46 going to change a couple concepts. María. Okay, let's start, out loud okay?  
47 Can you get closer please? Get closer, okay.  
48 A: If you had my picture  
49 P: can you talk like me? This volume.  
50 A: If you had my picture you good,  
51 P: Good? Do we say good? Would, would. The "L" is a silent letter that we do  
52 not pronounce in this word. Okay? Would.  
53 A: you would have a dog in front of a restaurant.  
54 P: In front of a restaurant? Is that right?  
55 A: If you had my picture you would have two dogs in front of the cafe.  
56 P: Okay, more differences. Lourdes, have you got the same papers? Can  
57 you give them Lydia and Theresa, can you pass the papers to Cristina?  
58 Lourdes, Lourdes, I'm waiting for you, Come on. Okay ready? Another  
59 difference, say the something different. Don't repeat the same thing. Out loud  
60 A: If you had my picture you would have four people playing tennis.  
61 P: And luck at yours, describe what you've got Lourdes, don't look at the  
62 other picture.  
63 Ld: If you had my picture you would have two person  
64 P: two person?  
65 Ld: two people.  
66 P: ah, two people. Very good. Doing what?  
67 Ld: playing tennis.  
68 P: Good. Okay, another couple, another difference? Come on, they have to  
69 be the same couple, quickly. If you need to come it has to be something fast.  
70 A: If you had my picture, you would have three people swimming in the  
71 swimming pool.  
72 A: If you had my picture, you would have one people  
73 P: one people?  
74 A: One person swimming in the swimming pool.  
75 P: good. Excellent, is there any more differences girls? Yes? María and  
76 Marta! How nice to hear you Marta! Come on, smile, what's up?  
77 Ma: If you had my picture you would have a café in the picture.  
78 P: in a picture, okay...  
79 Mt: in my picture...  
80 P: no, if you had...  
81 Mt: IF you had my picture you would have a cafe in the park.  
82 P: okay, good. Can we change now? Can we find any more differences in  
83 the pictures girls? Okay, Elena and Bea, Come on and tell us.  
84 En: If you had my picture you would have three trees.  
85 Bea: If you had my picture you would only have one.  
86 P: you would only have one, excellent, I like it. Okay, now it's going to  
87 become a little more difficult. Okay, one more  
88 Ta: If you had my picture you would have a swimming pool for the little  
89 children.



90 P: For the little children. Okay good. Listen girls now we're going to talk about  
91 members of the family. Don't worry because not everybody is going to do it  
92 because it's a little bit boring. So let's change it. Girls don't paint on the  
93 photocopies because I'm going to collect them back later, okay? I want to  
94 take them with me if you don't mind. As you can see girls, here we've got  
95 two different families, yes? WE have to find out who are the people that are  
96 missing and the years, the age of each one. SO how can we do it? Because  
97 this activity it was not meant to use with conditionals, but we're going to  
98 change it. So we can say, for example, if you had my family, your grandfather  
99 would be Peter. And then you say, ah yes? Well if you had my family your  
100 grandfather would be John. You write down the information that it's missing.  
101 You can write down on this one. Okay? It's not necessary to write it down  
102 actually. No, don't write, Can you please raise your hand those of you whom  
103 hasn't said anything yet? [Distributes copies] Anyone who didn't say anything  
104 yet? Go sit by Mariola. Who wants to be the first one? Cristina and Lola. If  
105 you had my family, you start like this.  
106 Cr: if you had my family  
107 P: your grandfather would be...whatever.  
108 Cr: would be John.  
109 P: Would be John, would be CALLED John. Okay, and now you say, oh  
110 yes? If you had my family your grandfather would be  
111 Ml: Peter.  
112 P: Peter, good, continue.  
113 Ml: If you had my family  
114 P: can you talk louder? Like me  
115 Ml: If you had my family the grandfathers  
116 P: your grandfathers. No grandparents, you're talking about the two?  
117 Ml: Your grandparents would have three sons.  
118 P: okay, what about you.  
119 Cr: yes, three.  
120 P: ah what a coincidence, if you had my family your grandparents would also  
121 have three children. Okay. Let's change the couple. Some more girls? Come  
122 on, Mariola and Ana. Speak up loud.  
123 Ml: If you had my family  
124 P: Your mother would be called...whatever. And you can also talk about the  
125 age of people. And do they also talk about professions? Aha, so you can talk  
126 about as many things as you want.  
127 An: your mother...  
128 P: If you had my family,  
129 An: if you had my family the name of your mother is...  
130 P: your mother's name  
131 An: would be Jane.  
132 Ml: If you were my face  
133 P: my face?  
134 [Rises]  
135 P: if you had my family

136 MI: Ah! If you had my family, your father will be  
137 P: would. Would be, not will.  
138 MI: Would be forty three.  
139 An: If you had my family, your sister would have fifteen.  
140 Random girl: we have to change the couple.  
141 P: Yes, sorry. Somebody else. Mary, the two Maries. Mary Joan and Mary  
142 Laura. Laura Laura. Go ahead.  
143 MJ: If you had my family your mother would be sixty four years old.  
144 La: If you had my family your grandfather would be sixty nine years old.  
145 P: aha, good. One more? Okay this is the last one we do with conditionals,  
146 we're going to change because I think by now girls, you know second  
147 conditionals perfectly well, don't you?  
148 As: Yes.  
149 P: Come on. SORRY, Ana, Virginia, María, can you please be quiet?  
150 MJ: If you had my family your father would be a scientist  
151 P: Scientist, interesting. And yours?  
152 La: If you had my family the dog would be...  
153 P: who? Well, you're a little bit lost. Okay girls, thank you. Okay girls, let's  
154 forget about conditionals a little bit, I don't know if in this unit, they not only,  
155 mm... Use activities of conditionals but they also, Can you remember, can  
156 someone tell me what in the first page of the unit, you can see a schedule, a  
157 timetable with all the subjects and there is a dialogue where somebody is  
158 talking about all the activities she does to prepare to go to school and she  
159 talks about all the subjects she's got? So, in that very first part of the unit  
160 they also use... what things do we use when we talk about things that usually  
161 happen? Every day?  
162 As: Present simple.  
163 P: Present simple. Okay, that's something that we already know. We are  
164 going to use this now, and I have copies for everyone now. How many girls  
165 are in the class, twenty? Okay, good, I've got for thirty girls so no problem.  
166 Listen girls, we need to find out the differences between students A and  
167 students B. You're given some names, and activities they do, and you need  
168 to find out what activities they do, how often and where. So you need to find  
169 out, and here you need to write, all the information that it's missing. But at the  
170 same time, I want you to do it whispering.  
171 Girl: What is whispering?  
172 P: Whispering is talking like this, very quiet, shh... So what about we do it in  
173 couples. We will do an example and later you'll do it in couples and we'll go  
174 around the class listening to all of you. Okay? And now we have to use  
175 present simple. When do you have guitar lessons? I go to guitar lessons on  
176 Mondays and Wednesdays. Where do you have your guitar lessons? I have  
177 my guitar lessons at home, P comes to my house. Okay? Can you give them  
178 out? In couples, this is B, A. Try not to look girls. Don't copy.  
179 A: Can we write in the photocopy?  
180 P: yes, you can on this.  
181 (Ruido)

182 P: who is giving them out? Give them in couples, A and B!  
183 (Más ruido)  
184 P: Okay girls, let's go. María, you don't have any partner. Does anyone else  
185 not have a partner? You can do it with me. Okay let's start. Virginia. One  
186 couple, please? Virginia and María, great. Good. Don't look at each others!  
187 Okay, ready. Forget about conditionals okay?  
188 Vi: What activities does Alicia do?  
189 Ma: Alison has dancing lessons.  
190 Vi: What activity does Jack have?  
191 Ma: Jack has volleyball.  
192 P: okay, you know how to do it. Yes? Somebody else want to come? Lola  
193 and Cristina. Hurry up.  
194 Lo: Who play  
195 P: Who play? Can we say who play? What do we say?  
196 As: Who plays.  
197 P: Who plays the guitar, because who is supposed to be third person  
198 singular?  
199 Lo: Who plays the guitar?  
200 Cr: Mike plays the guitar.  
201 P: Ask her more questions about Mike  
202 Lo: How often does mike play the guitar?  
203 C: Twice a week.  
204 P: Good. Now you can ask her about Jack.  
205 C: What do Jack...?  
206 P: Excuse me? Say it again, come on, think it twice. Present simple, you  
207 should know it. Who can help her? María? Can you say your question  
208 correctly?  
209 Ma: What activity does Jack do?  
210 P: Volleyball. He plays volleyball.  
211 C: When does Jack play volleyball?  
212 M: twice a week.  
213 P: five times a week, good.  
214 M: no, twice.  
215 P: ah twice a week.  
216 M: Tuesdays and Thursdays.  
217 P: On Tuesdays and Thursdays. Okay good. Well girls now I want you to do  
218 it in couples.  
219 (Ruido)  
220 P: excuse me, can you please sit down? No, no, don't write, I want you to  
221 ask your questions. What's the name of the boy who plays the guitar?  
222 Another person.  
223 [Ruido, las niñas hablan entre ellas]  
224 P: what activity does Helen do? Very well. Can we try to do it whispering?  
225 You're supposed to talk to the person sit next to you. Can we do it whispering  
226 girls? Thank you. No bathroom! Wait till the end of the As. Okay, can we  
227 please whisper instead of TALKING LIKE THIS. I want you to whisper and

228 practice couple by couple and then we I visit you you'll talk a little bit louder  
229 okay? Yes?  
230 (Ruido)  
231 P: okay let me hear you. She is going to ask you and then you'll do the same.  
232 Question, we need an auxiliary, present simple.  
233 A: what does Mike do?  
234 P: He plays the guitar, out loud.  
235 A: He plays the guitar.  
236 P: good, now ask her another question.  
237 A: How often does  
238 P: often, the "t" is a mute sound.  
239 A: how often Helen computer club?  
240 P: Woah! Try again  
241 A: How often Helens computer club?  
242 P: Helen is a person  
243 A: how often Helen does computer club?  
244 P: How often DOES Helen... calm down, do it again, okay, think, and do it  
245 again. Use the auxiliary, remember? We put the auxiliary in questions in front  
246 of the subject.  
247 A: How often does  
248 P: Very good! Does Helen  
249 A: How often does Helen goes to computer lessons?  
250 P: just go, because in "does" you already have the third person "S". Go. How  
251 often does Helen go to computer lessons?  
252 A: once a week.  
253 P: Helen goes to computer lessons once a week. Can you ask a question  
254 now?  
255 A: yes, what ...  
256 P: okay, find out something you're not supposed to know.  
257 A: What does Ryan do once a week?  
258 A: Ryan does piano  
259 P: Plays the piano, once a week, very good. Well girls, the class is over, in  
260 silence we close our books and prepare to go home.



## **5ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 5. Oraciones condicionales

Fecha: 30 de enero de 2012

1 P: You already were fed up with conditionals. I thought you already knew  
2 how to use them perfectly well, I even wrote on the blackboard you know  
3 how to form the first conditional, how to do the second one. I have to say that  
4 many of you have no idea of which one is which. But I'm going to hand your  
5 tests out and we're going to take a look at them to see sentence by sentence  
6 how you should have answered them and you're going to copy the exam  
7 again on your copybooks. Okay? Only the ones you didn't have right, of  
8 course. If you had a ten, you don't have to rewrite them okay? So your  
9 objective is to understand conditionals perfectly well today and you're going  
10 to be quiet for the hour okay? If you talk you cannot pass okay? So I'm going  
11 to give them out. You're going to pay a little bit of attention girls. And let's see  
12 if we can finish the unit today because I'd like to start next unit tomorrow,  
13 okay girls? Inés, Lucía, Elisa, María, Anuca, Cristina. Where is Cristina?  
14 Carlota, Virginia, Lydia, Rocío. Ah, Bea, Bea, stop talking. Please don't talk  
15 to anybody, turn around, and start looking at your mistakes. Pilar, Lourdes,  
16 Ana, sorry, Blanca, Claudia Arias, Mariola, Be quiet! There is nothing to say,  
17 there is nothing to say! Can you look at your exam? Okay, let's see. Excuse  
18 me; don't talk to me in Spanish. Let's start. No, no questions. No, you need  
19 to listen and if you didn't do it right you copy it into your copybook. Okay! The  
20 first one, girls, is easy because the conditional is already given to you.  
21 Everybody, can you please tell me how to form a conditional sentence, first  
22 conditional everybody?  
23 As: If plus present simple plus will or won't.  
24 P: Okay, give me an example Carlota.  
25 Ct: If I study I will pass the exam.  
26 P: Is easy. Okay. So number one, if it says "if" we know it goes with present  
27 simple, so I already know the verb  
28 As: give  
29 P: so, if I give. Some people wrote "if I will get..." No, that's not correct. Do  
30 you understand? So, if I get money for my birthday, maybe, I will buy a new  
31 camera. How many girls did it right? Can you please raise your hands? Who  
32 said **¿El qué?** Claudia, can you stop talking? Can you listen so you don't  
33 have to ask? So how many girls did it right? The first one right? Good.  
34 Number two. When he ... something will happen. Okay so, let's see who  
35 want to say the second one? Mmmh... Lourdes.  
36 Ld: When he finds  
37 P: very good! When he finds, excellent with a final "s". Present simple.  
38 Ld: When he finds the map, he will give us directions.  
39 P: Okay very good. Is it clear, easy, difficult, how do you find it?  
40 As: easy  
41 P: Who said difficult? Somebody said it. Number three, Ana, Number three.  
42 Remember girls, what's the meaning of unless? Unless is "if not", "if we  
43 don't", "if you don't", okay? So, unless it snows, with a final "s", we'll go to the  
44 party tonight. Can you please translate this into Spanish? Marta, can you  
45 please stop? I don't know what you're doing. No sorry, in my class not. You  
46 didn't even look at the exam, yes, and you wrote the answers on the copy

47 book like I said. I don't know girls, but if you continue like this your grades are  
 48 going to get down a lot. They're getting worse and worse. Please leave.  
 49 Second term and instead of improving you're getting worse. Okay, number  
 50 four, all together okay? "My parents will travel around the world if they win  
 51 the lottery". And number five, "my friends and I will live together when we  
 52 finish school". Is it clear? So why didn't you do it right? Now is the moment  
 53 girls, is there anybody that has any kind of doubt with the first conditional?  
 54 Girls, don't panic, I won't give out, I am trying not to give out. [Someone  
 55 approaches the teacher] No, I'm talking about the first one. Any doubts? Next  
 56 one. Now listen, now we have to use the second conditional, how do we  
 57 have to use the second conditional? The first part has "if" followed by past  
 58 simple, and the second part "would" or "wouldn't". And we use to express  
 59 hypothesis or advice. If I give you an advice. And it's easy because you  
 60 already have the two options and you only have to circle the right one.  
 61 Number one, let's go. All together. Let's go: "If I were you..." Girls can we  
 62 please try to talk louder and not like this "if I were you..." "If I were you" you  
 63 know, it's Monday morning, it's not Friday afternoon. Come on. "If I were you  
 64 I would go to the doctor right now". Good. Easy?

65 As: yes.

66 P: Number two, everybody come on. "Jill would look completely different if  
 67 her hair were black" Is it clear?

68 As: yes.

69 P: Number three.

70 As: "If Linda had more money, she would buy a car"

71 P: Okay, If Linda had more money she would buy a car. Okay, next one.

72 As: I would go with you to the football match if I lived closer to the stadium.

73 P: And number five?

74 As: "if the children weren't ill they would go on the trip today".

75 P: Now honestly girls, those of you who had some mistakes, do you now  
 76 understand now why you didn't right or why your answer was wrong? Are  
 77 you learning?

78 As: yes

79 P: Or you don't understand why I crossed your answer wrong. Do you know  
 80 how to do it now?

81 As: Yes

82 P: Okay, do you promise? Are you sure? Yes?

83 As: Yes.

84 P: Okay, let's continue with three. Okay now, I know girls that activity three  
 85 was a little more confusing because, I know it, I know it, but... Number one,  
 86 "write sentences with the words below" and they tell you which conditional to  
 87 use, so they help you to write a lot. Come on.

88 As: Unless we practice every day we won't win the game.

89 P: Clear? Unless, because unless is "if not" but in this case is "if we don't  
 90 practice" unless we practice is "if we don't practice we will not win the game".

91 Number two altogether.

92 As: Sharon will be upset if Adam doesn't come to the party tomorrow.



93 P: Okay, good. Remember that you can also reverse the sentence. You can  
94 also say "if Adam doesn't come to the party tomorrow Sharon will be upset".  
95 Okay? You can change the order and use the second conditionals. Okay  
96 number three.  
97 As: If I were you I would go to sleep right now.  
98 P: what is this, a hypothesis or an advice?  
99 As: An advice.  
100 P: And number four.  
101 As: Tony would answer the question if he understood it.  
102 P: oh wait a minute, just one. María  
103 Ma: Tony would answer the question if he understood it.  
104 P: Okay, is it clear girls? Yes? Well those of you who didn't pass the exam I  
105 want you to take it again tomorrow to make it up. Okay girls? And the last  
106 one, number four: Complete the sentences with the verbs bellow. Use first  
107 and second conditionals. And they give you the verbs, maybe they don't.  
108 Everybody. Or not, María, only María  
109 Ma: Unless it stops raining we won't go shopping.  
110 P: Good, unless it stops, you didn't forget the final "S". Unless it stops raining  
111 we won't go shopping. Number two. This is for Bea.  
112 Bea: If I were you I would buy Pam a sweater for her birthday.  
113 P: If I were you I would buy Pam a sweater for her birthday. Okay, number  
114 three. Good Bea. Number three... Blanca.  
115 Bl: You will do well on your exam if you go to sleep very late.  
116 P: But you don't seem to be very sure. Okay, do it right. But you understand  
117 why or not? Blanca? You don't understand? Which kind of conditional are we  
118 using here?  
119 Bl: first one.  
120 P: Okay the first one. Can you please speak up and try to do it again? You  
121 know that in the first conditional we've got a combination of present simple  
122 and will, so please come on.  
123 Bl: you will do on your exam if you go to sleep very late.  
124 P: Very good. Now number four. Elisa  
125 El: When the dentist arrive  
126 P: when the dentist arrives  
127 El: When the dentist arrives she will check your teeth.  
128 P: Tell me María.  
129 Ma: On number three is it true that if you don't go to sleep late you won't do  
130 well on your exam  
131 P: It is true, because if you don't go to sleep very late you will not do well on  
132 your exam. Five, come on, Lucía.  
133 Lu: Tom would have helped you with your physics project if he had more  
134 time.  
135 P: Good, thank you. And six, Lourdes.  
136 Ld: If it weren't storming I would go running on the park.

137 P: would, don't pronounce the "L", remember that would has a silent "L".  
 138 Would go. Well girls, and now, honestly, answer this question. Did you study  
 139 for the exam?  
 140 As: yes/no  
 141 P: Listen, don't talk to me on Spanish first thing, second, do I have to tell you  
 142 after so many practicing? How many hours talking, gaming, writing, listening,  
 143 speaking, what else do you need? Do you want me to open your head and  
 144 put it inside? And you need to study everyday not only for the exams girls.  
 145 Don't you think so? And listen Claudia, wait a minute, and every time we  
 146 finish class I asked "do you understand, any doubts, any questions?"  
 147 Cl: Yes but this week we've got it all filled with exams.  
 148 P: Yes I know but girls it's something we've been practicing a lot. Listen I  
 149 need much more attention from you. Pilar give me a second conditional  
 150 example, don't think too much, hypothesis.  
 151 Pi: If I were you I would study for the exam.  
 152 P: Very good. That's fantastic. First conditional, Marta.  
 153 Mt: I don't understand.  
 154 P: Of course you don't understand, you were drawing pictures! What do you  
 155 expect Marta?  
 156 Mt: (doesn't know, they have an argument)  
 157 P: Cristina how do we form first conditional? Like this \*snaps fingers\*  
 158 Cr: If present simple and will or won't.  
 159 P: Okay, second conditional, Ana!  
 160 An: mmh...  
 161 P: You should know, come on, quickly! Don't write anything, listen, listen.  
 162 Marta I want you to understand it, okay? I want you to do it tomorrow again,  
 163 to make it up. So, second conditional, quickly!  
 164 An: If I were you...  
 165 P: louder louder, I can't hear you!  
 166 An: if I were you I...  
 167 P: no, past simple past... The structure. Don't give me examples, how do we  
 168 form it, second conditional? Ana! Past simple... Fátima  
 169 Fa: Be plus Past simple plus would or wouldn't.  
 170 P: very good. First conditional. Ana.  
 171 An: (doesn't say anything)  
 172 P: Anuka, see what I said? María, first conditional  
 173 Ma: if, present simple, will or will not.  
 174 P: okay, girls listen to me, can you please focus on what we're doing today?  
 175 I'm going to ask you at random examples or structure and I want you to  
 176 answer like this \*snaps fingers\* Okay? If you didn't study at home you can  
 177 study here. Okay, yes? Ready? So don't say no, Ana, yes? Ready? Like a  
 178 game, ready steady, go! First conditional structure  
 179 A: If plus present simple plus will or won't.  
 180 P: Very good, you can just say future. Example First Conditional, quickly,  
 181 anyone, come on, María!  
 182 Ma: If you study more you will pass the exam.

183 P: Second conditional structure  
184 A: If plus past simple plus would or wouldn't  
185 P: okay, example second conditional?  
186 Girl3: If I were you I would have study more.  
187 P: okay, we can change the verb study, we've used a lot. Second conditional  
188 structure!  
189 A: If plus past simple plus would or wouldn't.  
190 P: Okay, Ana, second conditional structure.  
191 An: no  
192 P: Ana, don't say no. Think, I don't care, think. Come on, you know it. Don't  
193 talk to me on Spanish. Come on, one two three. Ana second conditional  
194 structure. Listen to what your classmates have said. Someone else, tell her.  
195 One two three again louder please?  
196 A: if plus past simple plus would or wouldn't.  
197 P: Oh did they copy you? You should have it ready on your mind Come on.  
198 One two three! Come on  
199 An: If plus past simple plus  
200 P: Simple? Do we say simple?  
201 An: Ais!  
202 P: Oh my God, I don't know what to do huh! Anuca, Second conditional  
203 structure. And get ready because I'm going to ask you again.  
204 An: If plus past simple plus would or wouldn't.  
205 P: Don't you look at your copybooks girls, don't you know it? It's amazing!  
206 Close your books and your copybooks. Girls can you please try to  
207 concentrate a little? First conditional Anuca.  
208 An: If plus past simple plus would or wouldn't plus...  
209 P: Plus nothing. Okay first conditional.  
210 An: If plus present simple plus will or won't.  
211 P: Very good. Second conditional.  
212 A: If plus past simple plus would or wouldn't.  
213 P: Okay back to you, first conditional. Ana I want you to do it because I want  
214 you to think. First conditional, Come on, you can do it.  
215 An: If plus present simple plus will or will not.  
216 P: okay now give me an example of first conditional. And sorry, I'm very  
217 repetitive I know, but I'm doing it on purpose. I want you to go home with this  
218 very clear.  
219 An: If I were you...  
220 P: no, first conditional, is different.  
221 An: I will read more to be more attentive in class.  
222 P: it's not fun huh. It's not fun. So you're not able to give me a first conditional  
223 example?  
224 An: If I were you I would...  
225 P: Is that first conditional?  
226 An: No, It's the second.  
227 P: Okay, can you now give me an example of the first conditional? I know  
228 what's your problem, you don't think. You need to stop and organize your

229 mind: “okay first conditional, do I know it? Yes I know it, I’m going to try to  
230 understand it, and when I do I’ll go for the second one. Ah what did you say?  
231 Ah I don’t know...”  
232 [Laughing]  
233 P: No, no, no girls, everybody is failing this year, is not fun, it’s not fun. When  
234 are you going to learn girls? I’m sorry but from now on you’re going to have  
235 much more homework. You’re going to have to work a lot harder. The less I  
236 tell you to do the less you do. So, get ready.  
237 An: If you do your homework...  
238 P: Again with the homework, Girls I don’t want to hear anything about the  
239 school. Again, examples with daily life. Come on, be original. First  
240 conditional.  
241 An: If you eat your breakfast every morning your mother will be very happy  
242 with you.  
243 P: Okay good, that’s fantastic! Very good! Another first conditional sentence,  
244 Come on!  
245 A: If you clean the bathroom you will have a very sparkling place.  
246 P: Good. Ana, one example of first conditional again.  
247 A: If you go to Paris you will very happy.  
248 P: Marta, one more example, Come on.  
249 Mt: If you clean your teeth you will be healthy.  
250 [Risas]  
251 P: Well girls, listen, Ah Mariola, I forgot you’re there. Let’s listen to Mariola,  
252 one more and then we’ll finish.  
253 Ml: It’s hard with my “aparato” If you eat carrots your eyes will get better,  
254 P: Braces, **aparato** is braces. Good imagination. Well girls I don’t know what  
255 to do. Honestly. Study, that’s your problem. Tomorrow those who didn’t pass  
256 the exam are going to do something to try to make it up. With no help and it’ll  
257 be more difficult than this one. I’m telling you so you study  
258 A: And if you pass?  
259 P: If you pass you’ll get a five because it’s the second opportunity that I give  
260 you. If you want to make it up and get a higher grade you can take it again.  
261 Well girls, open your books at unit four. I want to take a look at what we’re  
262 going to do. Girls, listen, instead of starting a new unit I want you to do the  
263 exam on your copybook, in silence. Don’t copy the headings, just copy the  
264 sentences. Nobody will forget this. Everybody, now. Girls it’s because of your  
265 attitude that I tell you to do this. Girls, I want you to do this because of your  
266 attitude, you are talking a lot. You don’t care about English; you’re becoming  
267 lazier and lazier. And tomorrow some girls will try to make it up.



## **6ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 6. Oraciones condicionales

Fecha: 31 de enero de 2012

1 P: Everybody sit down please. Elena, Bea, Virginia, Come on let's get ready.  
2 Ready, hush... Ana. Do I have to sit you on your own chairs? Come on. Silence  
3 all. Sit down properly, Get together and be ready to start. Good morning.  
4 As: Good morning.  
5 P: how are you today?  
6 As: I'm fine thank you  
7 P: Did you have a fantastic and happy day to begin with? Did you have a nice  
8 weekend?  
9 As: Yes  
10 P: Did you have fun this weekend? I know Fátima has a new brother,  
11 congratulations Fátima! I know everything about you because your sister told  
12 me. Okay well girls, before we start the new unit, what about we play a game  
13 we played the other game we played the other day? only for three minutes.  
14 Listen, just to sum up to finish with conditionals. Okay, in order to do this, can  
15 we please girls, this part of the class, can we please get on a piece of paper,  
16 get it from the final part of your copybooks, write please, and try to make it fun.  
17 Write the first part of a second conditional sentence. Silence... This part of the  
18 class, write down the first part of a second conditional sentence. And this part,  
19 write down the second part of a second conditional sentence. You are the  
20 second, Okay? If you can write two better than one, try to make it fun. So if you  
21 write "read a book" it's not fun. Try to make it funny.  
22 A: Teacher, how do you say in English **bailarina**?  
23 P: This kind of shoes? How could you call them? I don't know, ohm...  
24 A: BALLERINS!  
25 A: I'm sure it's on the dictionary...  
26 P: We can ask, Mrs. Smith, because they have specific words. Remind me to  
27 ask her later okay? As soon as I know I'll let you know. Well girls, ready. Let's  
28 go through it quickly okay? Raise your hands but don't talk without permission.  
29 Inés, out loud, wait a minute, very clear  
30 In: If I were a superman,  
31 P: If I were a superman, Bea...  
32 Bea: I would have fun with them.  
33 P: I would have fun with them, Okay, we don't know who "them are".  
34 A: If I were a bottom  
35 A: I would eat a hamburger  
36 P: I would eat a hamburger, Cristina!  
37 Cr: If I were a window,  
38 P: María  
39 Ma: Me? I would buy Alicia a poop.  
40 P: Listen I said fun but I didn't mean this. No you said "poop", that's not the  
41 vocabulary you used the other day huh. Tell me Ana  
42 An: If I were a wardrobe  
43 Fa: I would go to sleep.  
44 P: one more, Ana,  
45 An: If I were a black tooth  
46 P: A black tooth, and what is a black tooth?

47 A: I would go to the cinema.  
 48 P: I would go to the cinema, makes no sense.  
 49 Ma: If you played the game  
 50 P: If you played the game? Okay, María  
 51 Ma: I would have a beautiful teddy bear.  
 52 P: Okay, it makes no sense whatsoever. Okay, one more... Pilar, this is the last  
 53 one,  
 54 Pi: If I were a horse,  
 55 P: I like it, Teresa  
 56 Te: I would  
 57 P: Don't say would, it's not would, would.  
 58 Te: I would have false teeth.  
 59 P: I wouldn't have teeth. Okay, I think you're clear girls. NO more sentences.  
 60 One more?  
 61 A: If I were a  
 62 P: If I were a what?  
 63 A: If I were a breast  
 64 P: No, I don't like it. Listen. So I think by now at last everyone knows how to use  
 65 a second conditional sentence. We don't need to practice the first one because  
 66 it's too easy. Yes or no?  
 67 As: yes  
 68 P: okay so now that we dominate conditionals we're going to start a new unit.  
 69 Open your book on page 47 and take a look at the picture. It's quite interesting.  
 70 Page 47, girls in silence, Lydia there's no need to talk. We open the book in  
 71 silence.  
 72 A: What page?  
 73 P: If you weren't talking... By the way where is my police girl?  
 74 A: Here  
 75 P: Okay, Ana. We have made passports; they are passports to the English land,  
 76 because when we are in class this is the English Land. So if anyone says words  
 77 in Spanish our police girl this week is going to draw a little red circle on your  
 78 passport, and if you get two in one day you will get extra homework. So if up to  
 79 you, it's on your hands. So if in one day you get two points, you'll get extra  
 80 homework. And if the police girl talks in Spanish we'll have to change the police.  
 81 Okay, are we all in page forty seven? Rocío, having your hand up doesn't give  
 82 you permission to talk okay? Well, page forty seven. Is it very important what  
 83 you have to say? No? Okay, is it very important?  
 84 Ro: You have our passports  
 85 P: I don't have them  
 86 As: Yes  
 87 P: Did you give them to me? Okay yes I have some of them here. Police, can  
 88 you hand them out? Silence, Okay girls page forty seven, take a look at these  
 89 pictures, what do they have in common? Raise your hands... Ana  
 90 An: They are made of gold?  
 91 P: All this objects, statues, monuments are made of gold. Or at least they seem  
 92 to be made of gold. They can be golden and not be made of gold. Let's see.



93 Which of this objects you can see in the pictures do you think it's the oldest?  
94 Excuse me... raise your hands... Silence... Ana.  
95 An: Tutankhamen mask?  
96 P: Tutankhamen mask, all right! That is the oldest one of all. And, later I'll tell  
97 you something that I discovered yesterday that I didn't know. Can you see the  
98 statue of this woman that's in the middle? Can you see who the woman is?  
99 A: is a siren  
100 P: It's a siren yes. But look at the face, the artist that made that statue took a  
101 very famous person that everybody knows, I think, as a model. Doesn't she  
102 remind you of a very famous top model? Does everybody know who Kate Moss  
103 is?  
104 As: Ah! Yes, yes  
105 P: Kate Moss, yes that is Kate Moss's face. And it was made on the year two  
106 thousand and eight... It's interesting, yes. Well girls, Tutankhamen is the oldest,  
107 which one do you think it's the newest?  
108 A: This one...  
109 P: No, no, no. I think it's the siren because it was made on the year two  
110 thousand and eight. So it's probably the youngest.  
111 A: I think it's the football world cup. Because it's a new one.  
112 P: Ah is it? What year was it made?  
113 A: I think two thousand and ten.  
114 P: Ah wait; I have all the information here. Football world cup, in the year 1974.  
115 So it was made before I was born. Let me tell you girls. So do you know  
116 anything about Egyptians? Let's see how many things you know about  
117 Egyptians. We are going to try to answer these questions. Test your knowledge.  
118 Does everybody know what "knowledge" means? It is wisdom; so for example,  
119 if Carlota, you are very good at math, I can say that your knowledge at math is  
120 fantastic. Okay? If you're very good at Natural Science, you can say that your  
121 knowledge at Natural Science is very good. So, we have to say whether these  
122 sentences are true or false. Rocío, silent. Cristina do you want to read number  
123 one please?  
124 Cr: The ancient Egyptian were  
125 P: whoa! Do you want to hear it? Will it be better? The ancient Egyptians wore  
126 soft light clothes because the weather was so hot. Say it again Cristina.  
127 Cr: The Ancient Egyptians  
128 P: Ancient  
129 Cr: Sorry I'm constipated.  
130 P: Constipated? No, you know that's not the word. You've got a cold. Lola read  
131 it.  
132 Lo: The ancient Egyptians wore  
133 P: silence, I can't hear what you're saying because you girls are talking and  
134 laughing. Lola, one more time.  
135 Lo: The ancient Egyptians wore soft light clothes because it was so hot.  
136 P: Okay, do you think it's true or false? Girls?  
137 As: True

138 P: Okay, now with a pencil very gently you can write down a "t" next to it  
139 because that's what you think it is. Okay, Teresa can you read the next one  
140 please?  
141 Te: The ancient Egyptians often wore heavy necklaces.  
142 P: Necklaces, a "necklace" is something you wear around your neck. Very  
143 heavy. Is that true?  
144 As: Yes.  
145 P: Listen, that's something very personal. If you think it's true then write a "T" if  
146 you think it's false the write an "F". Excuse María, I didn't give you permission to  
147 talk. Number three, "The Ancient Egyptians didn't like elaborate or unusual  
148 jewelry. They preferred plain, very ordinary and quite dull jewelry". That's your  
149 opinion.  
150 A: What is jewelry?  
151 P: If you wear a necklace, earrings, rings, bracelets, that's jewelry.  
152 A: What is dull?  
153 P: Sorry I'm going to run over it. Dull is a quality that is the opposite of shiny.  
154 Okay, yes? Shall we continue? Number four: Ancient Egyptian men painted  
155 their eyes with bright colors to look attractive.  
156 As: yes/no  
157 P: If you think it's true you write yes, if you think it's false you write "F". Girls,  
158 later I'll tell you the answers but now you write what you think. Ana? Number  
159 five: Ancient Egyptians believed that short hair was unattractive for men. True,  
160 false?  
161 As: False  
162 P: Okay. Number six: Cosmetics were very cheap in Ancient Egypt.  
163 As: True  
164 P: write it; write it with a pencil please. Seven: The Egyptians put mummies in  
165 strong hard boxes to protect them.  
166 As: True.  
167 P: Yes I think that's true. Number eight. María, are you writing your opinions as  
168 it true or false? Come on! Eight: It was very expensive to make a mummy.  
169 As: False/Yes  
170 P: Well if you think it's false you write it. And the last one, and then I'm going to  
171 give the answers: The pyramids were weak buildings built only for decoration.  
172 A: What is weak?  
173 P: Weak is the opposite of strong. Everybody wrote true or false? Don't look at  
174 the answers. Before we go to the answers, can we take a look at the adjectives  
175 that are in blue? They are soft, weak, unusual, ordinary, expensive, bright,  
176 strong, hard and weak. Before we go to the answers can we please try to make  
177 couples of the adjectives here? So what is the opposite of soft?  
178 A: Strong?  
179 P: Hard. So on your copybooks, can you please write an adjective, a dash or a  
180 hyphen and the opposite and later we'll go through the answers. Marta, can you  
181 please do what I've told you to do? Use your pencil. Try to find couples of the  
182 adjectives that are in blue. Where is your copybook? Girls, do you find them  
183 easy? Is there any adjective you don't know?

184 A: Dull  
185 P: Shiny. The opposite of dull is shiny, Shiny is something that shines,  
186 diamonds are very shiny. But wood, for example this material \*knock knock\*,  
187 well, it has a varnish, but wood does not shine.  
188 A: [Inaudible]  
189 P: Girls, where is your copybook? Can we start today and not tomorrow?  
190 A: What is light?  
191 P: The opposite of heavy, a feather is really light, like light coke, in Spanish we  
192 say **Coca-Cola** light, but in English is diet. As you can imagine girls, we are  
193 dealing with adjectives in this unit. What can we do with adjectives? What do  
194 you think we are going to see about grammar in this unit?  
195 As: Adjectives  
196 P: but what can we do with adjectives?  
197 A: Compare  
198 P: Yes very good, comparisons! Compare sentences. This unit is extremely  
199 unit. But I want you to focus on new vocabulary. Given that the grammar is too  
200 easy I want you to focus on learning new vocabulary, okay? Well, do you want  
201 me to do it with you? Can we do it together?  
202 As: Yes.  
203 P: Let's go, soft, what is the opposite of soft? Can you give me an example of  
204 something that is soft?  
205 A: A sofa  
206 P: a sofa, a sponge. Soft, okay? That is soft, what is the opposite of soft? Hard,  
207 so, soft-hard okay? Light  
208 A: Dull  
209 P: No, who said dull?  
210 A: Strong and hard.  
211 P: no, those are two different adjectives. They are separated. Listen, light, the  
212 opposite of, a very fat person, if you try to lift him, you say "ah, you're too  
213 heavy" but if that person is not fat, if it is very thin, that person is light. Heavy is  
214 the opposite. So heavy and light. They are opposites.  
215 A: What is weak?  
216 P: Wait a minute, heavy, what is heavy? The opposite of light. Elaborated,  
217 something that is really elaborated it has many, many details. Imagine you've  
218 got a bracelet that is very elaborated, that means that your bracelet has many  
219 flowers, little leafs, little diamonds or...  
220 A: What is a bracelet?  
221 P: If I do this, try to imagine, a bracelet is something that goes around your  
222 wrist, so what's the opposite?  
223 A: Non-elaborated?  
224 P: no, it's here  
225 Student: Plain  
226 P: Yes, plain that's it. Who said plain?  
227 A: Marta

228 P: Marta, sorry Virginia. So elaborated means that has many details. If you're  
229 wearing a very elaborated bracelet it has many flowers, and many things. And  
230 plain is, with nothing, very simple. Unusual, that's very simple.  
231 As: Usual.  
232 P: Plain, what's the opposite of plain?  
233 As: Elaborated.  
234 P: Elaborated, good. Ordinary  
235 A: Unusual?  
236 P: Ordinary is the opposite of unusual. Ordinary is something that happens  
237 every day and unusual is something that's not usual, that doesn't happen every  
238 day. Doesn't usual happen. Dull, d-u-l-l. We've said this already  
239 A: Shiny  
240 P: Shiny is the opposite. Or bright, which is a synonym of bright. So the  
241 opposite of dull is bright. Bright colors, like orange, yellow, bright colors.  
242 Attractive? Unattractive. Cheap? Expensive, very good. Strong? Weak; Hard?  
243 We have it already, soft. Expensive, cheap, and weak? Strong. Okay, now girls,  
244 very good. Now we are going to go through the answers to the questions and  
245 then we'll start using conditional sentences with this vocabulary we have okay?  
246 Number one: the Ancient Egyptians wore soft light clothes because the weather  
247 was hot. Raise your hands if you think it's true! Okay, it's true! Yes, notice girls  
248 that Egypt is in Africa in an area that's very hot. Have you seen any Egyptian  
249 movies?  
250 As: yes!  
251 P: They usually wear shorts and skirts with no sleeves. Number two: the  
252 Ancient Egyptians often wore heavy necklaces.  
253 As: True/false  
254 P: Okay raise your hands if you think it's false! It's true, okay girls, have you  
255 ever been in a museum? The necklaces they wore were this thick. Like half a  
256 moon, you know? Big, big, big. And plain with no many decorations. Number  
257 three: the Ancient Egyptians didn't like elaborate or unusual jewelry. They  
258 preferred plain, very ordinary and quite dull jewelry.  
259 As: false  
260 P: False, yes, it is false. Number four: Ancient Egyptian men painted their eyes  
261 with bright colors to look attractive.  
262 As: true/false  
263 P: It's true, they painted their eyes. The men.  
264 A: Yes but it says plain colors so it's not true.  
265 P: It says true. With golden dust. Okay, number five: Ancient Egyptians believed  
266 that short hair was unattractive for men.  
267 As: true/ false  
268 P: Raise your hand if you think it's true. Only two girls think it's true.  
269 A: no, and me too!  
270 P: Number five is false. Six, cosmetics were very cheap in Ancient Egypt.  
271 As: true/false  
272 P: False, they were very expensive! Seven: the Egyptians put mummies in  
273 strong hard boxes to protect them.

274 As: true!  
275 P: It is true. Eight: it was very expensive to make a mummy. True! And the last  
276 one: the pyramids were weak buildings built only for decoration.  
277 As: False  
278 P: False because they were used what for? To bury the emperors. Okay, now  
279 girls. Who remembers the rules we follow to write a comparative sentence?  
280 How many comparatives do we have?  
281 A: Two  
282 P: How can an adjective be? Listen, pay a lot of attention now, and see if you  
283 can catch all the information now. It's very simple. Open up your mind, try to  
284 pay attention. Listen to my question. How many types of adjectives do we  
285 have? We can classify adjectives in two groups, long adjectives or short  
286 adjectives. Notice the difference between tall and expensive.  
287 A: Or unattractive.  
288 P: Excuse me, yes, that's another example. But listen, tall \*snap\* one second,  
289 or elegant, for example is longer. Or interesting is long, isn't it? Do you  
290 remember when we had a short adjective; can you think of a comparative  
291 sentence? With the adjective tall for example, let's compare you with me. I, the  
292 P am more; we have to add something here, thank you. Listen, girls, the  
293 adjective tall is short, isn't it? Is there any problem if I add the termination "–er"  
294 to create a comparative? Can we pronounce it easy? Okay, as the comparative  
295 is short we add a final "–er". What happens if instead of tall I add the adjective  
296 "interesting"? What happens if I add the final "–er" to interesting? Try to  
297 pronounce it, doesn't it sound horrible? Doesn't it become too long? So instead  
298 of adding two letters and making it longer, Marta, before the adjective we write  
299 more followed then by "than". So this is very important. Is it clear girls? Knowing  
300 this, if we look at the vocabulary we have in this unit and talking about the  
301 pictures, can you please tell me comparative sentence, using the adjectives in  
302 blue we've got in the text and giving me your opinions about Egyptians,  
303 because as you can see they say that men thought that if they wore makeup in  
304 their eyes they were very attractive, and then you can say a sentence like this: I  
305 think that a man with no makeup on his eyes is more attractive than a man with  
306 makeup. Sorry less, I forgot to tell you that instead of saying more we can say  
307 less. Okay? Yes? Hello María, good morning. Okay girls, who wants to give  
308 some examples with long adjectives? Come on! Girls? Ana, Teresa, it's  
309 incredible! Police girl, wake up, they were talking in Spanish. Who wants to be  
310 the first one? Lourdes, which adjective do you want to use? Come on, I want  
311 you to use these adjectives and at the same time I want you to compare the  
312 Egyptians time with our time. Okay think, compare things we do with things  
313 Egyptians used to do, okay? With the adjectives we've found in the test, the  
314 blue adjectives. Come on, with whatever. Take a look at the first sentence, what  
315 kind of clothes do we wear in Madrid, especially in winter, do we wear soft light  
316 clothes? So give me a comparative sentence to say what we wear. Nowadays  
317 people in Madrid wear... Okay who wants to do it, María, Lola?  
318 Lo: I had one prepared  
319 P: Okay, tell me the one you had prepared, Elena.

320 En: we wear clothes heavier than them?  
321 P: but talk about the details. Girls, they are describing what the Egyptians used  
322 to do; this is compare their civilization with our civilization! What we do now a  
323 days. It's not that difficult. Anuka!  
324 An: We eat more paella than the Egyptians.  
325 P: okay, but we are not using the "we eat more" Comparatives! I want you to  
326 use comparatives! Look at the adjectives you had on your book, which by the  
327 way you should have open! María.  
328 Ma: we are more intelligent than...  
329 P: Do we have the adjective intelligent in blue? Is it so difficult? Virginia, save  
330 me please!  
331 Vi: Our jewelry is duller than the Egyptians ones.  
332 P: very good, excellent! Lourdes  
333 Ld: We are more attractive than Egyptians  
334 P: okay good! I admit it. More, Come on, now you know how to do it. Marta  
335 Mt: The Egyptians is  
336 P: is or are plural?  
337 Mt: how do you say "creer"?  
338 P: Believe.  
339 Mt: Believe in other Gods than us.  
340 P: Okay yes that is true. I told you to use this vocabulary but if you want to use  
341 that sentence is okay. The Egyptians believed in more gods, not goods, than  
342 us. Okay?  
343 A: The Egyptians believed in Ra, Oman, Come on,  
344 P: okay. More things! One more, no one has participated in this part: Rocío!  
345 Ro: The Egyptians wore heavier necklaces than us.  
346 P: Heavier necklaces than us, that is true! Yes! Some people wear very heavy  
347 necklaces but now a days is not so usual. Very good. I like it. Lola  
348 Lo: Nowadays cosmetics are very cheap than  
349 P: Very cheap no, it's fantastic the sentence, but do it well. Nowadays, excuse  
350 me Ana, not only you've been speaking Spanish but you've also been speaking  
351 without permission you draw a red circle, you can't sum up. You are the police;  
352 you don't have to ask for permission okay? Sorry Lola, that is a fantastic  
353 sentence but can you use it right using a comparative?  
354 Lo: Nowadays, cosmetics are cheaper than in ancient Egypt.  
355 P: Very good!  
356 A: What are cosmetics?  
357 P: Cosmetics are the creams and the makeup that you put on your face. More,  
358 come on girls we have a lot of adjectives to use. Yes?  
359 A: We are more attractive than the Egyptians.  
360 P: We are more attractive than the Egyptians. Okay. Anuka  
361 An: I don't know that.  
362 P: why did you raise your hand if you don't know? Think before talking what  
363 you're going to say. Marta  
364 Mt: The Egyptians are very

365 P: Instead of very say more, comparative. I don't want a description, I want a  
366 comparison.  
367 Mt: attractive,  
368 P: are more  
369 Mt: The Egyptians are more attractive than the god come on Ra.  
370 P: than the God Come on Ra. Okay girls, well now please can you go on your  
371 book, open your book on page thirty six, not sorry, next unit, fifty, page fifty.  
372 Listen girls in activity one, we have a summary of all the grammar we are going  
373 to go over in this unit. It's quite simple but I need you to pay attention. Part of  
374 this grammar is what I have already explained, the two different types of  
375 comparisons depending on if they're short or long, so, let's see, comparative  
376 form. Can you please read with me at the same time, so you don't get lost? All  
377 of you reading at the same time. Okay? Shall we start? Gold is softer than...  
378 girls why am I reading alone? I said we're going to read together. Ready,  
379 steady, go. Gold is softer than diamonds, gold is more beautiful than bronze, did  
380 you get the difference? That's what we have already said. Yes Carlota? So we  
381 say softer, final "-er" because the adjective is short, and long ones don't change  
382 because they're preceded by more. Yes, Lourdes? No, you're going to go  
383 somewhere else do homework, because you haven't stop talking. Ana, listen if  
384 the Police girls ask you to give you the passport you have to give them. This is  
385 like the real police. Once is okay but this is the second time and it's extra  
386 homework. Okay, this is the comparative, now let's see the superlative: it's very  
387 similar, we also have to take on account if the adjective is short or long, but  
388 instead of writing more we write "the most" and instead of adding "-er" we add "-  
389 est". The tallest. The biggest. The fattest. See? You already know it. Now, be  
390 careful with the irregular adjectives, because we have good, everybody,  
391 As: Better than the best but worse than the worst.  
392 P: Now we have comparisons that are negative. For example, "this necklace  
393 is... as expensive as that ring" But it can also be negative. This necklace is  
394 NOT as expensive as that ring. You are comparing two things that aren't equal.  
395 She isn't as tall as her sister; she is as tall as her sister. Is it easy girls? Is it  
396 easier than the comparatives, sorry than the conditionals? Okay two, the  
397 meaning of too with a double "o". Who knows the meaning of "too"? She's too  
398 tall to enter in... okay that's it, she's too young to go to the cinema, okay? I can't  
399 buy a golden ring, is too expensive. I have not money, I don't have enough  
400 money. And it's too expensive. And you can also say not enough. This necklace  
401 isn't light enough. Girls, have you got any problem? When you're supposed to  
402 be quiet you talk and when you're supposed to talk you are quiet. Can you read  
403 it with me please? Less than, and the least. This ring is less attractive than the  
404 other. This is what I've said before, instead of said "more" you can say "less"  
405 well if you know it so well, now I'm going to do activity two and five. Don't write  
406 it, do it in your mind and we'll correct it in a minute. Do it in your mind, you don't  
407 have to write it in the book. Finished? Well you can improvise don't worry.  
408 Activity two, one. Cristina, please.  
409 Cr: The USA is bigger than Spain.

410 P: very good, girls let me remind you one more thing. Every time you find and  
411 adjective like big, where you find a consonant, a vowel, you always start at the  
412 end, consonant and you don't find any vowel before, every time you find an  
413 adjective like this, and add "-er" you have to double the final consonant. Yes?  
414 Okay, the same happen with fat, double "t". Number two.  
415 A: If it's consonant vowel consonant.  
416 P: you double it.  
417 A: and for example juice is cheaper...  
418 P: excuse me? Stupid?  
419 A: no, no cheaper!  
420 P: no, because you have double vowel. How do you write cheap? Anuka?  
421 Consonant, vowel, vowel. No it has to be consonant, vowel consonant and no  
422 more vowel. It's not the same pattern. Can't you see? Do you see what I mean?  
423 The same happens with the verbs, before adding the final "-ed" for example,  
424 stop, girls look, this is an example of what we said: we have t-o-p and to form  
425 the past we add another consonant. Another, clap, consonant, vowel,  
426 consonant, no more vowels before, okay? Yes? Let's continue very quickly.  
427 A: diamonds are harder than gold.  
428 P: Inés number three  
429 I: Mobile phones are heavier than computers.  
430 P: very good! When we have a final "Y" instead of writing it we substitute for an  
431 "I" and add the "-er". Let's go to activity three because class is over and let's do  
432 an example of activity three because this is superlative. In your opinion, Andrea,  
433 what is the most difficult subject at school? Who wants to do it? Pilar, no, Lucía,  
434 in your opinion which is the most difficult subject?  
435 Lu: Natural Science.  
436 P: so give me the superlative; Natural Science is  
437 Lu: more difficult,  
438 P: Lucía, superlative. What do we use for superlative? The most.  
439 Lu: Natural Science is the most difficult subject.  
440 P: Is it clear girls? Well the class is over, homework! Activity book, and sorry  
441 girls, but as I said we're going to have homework every day. The less I tell you  
442 to do the less you do. Listen girls, do page thirty three, can I finish? Because I  
443 didn't say all. Page 33, activities one, two and three. See you later, I mean see  
444 you tomorrow. Bye!





## **7ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 7. Oraciones comparativas y superlativas

Fecha: 1 de febrero de 2012

1 P: First we'll see who did the homework and who didn't. Hum? Who is the  
2 Police today? Let's stop making noises. Virginia and Ana, be the police and  
3 watch out make sure no one is speaking Spanish. Well. Let's start, who did their  
4 homework? Claudia, María, Teresa, Ana, Rocío, Anuka, Mariola, Lola, Come  
5 on, go! Elena, Carlota, Blanca, no? Why not? You forgot your book here? Do it  
6 now Blanca and you show it to me after As. Lucía, Marta, Lydia, Inés, Beatriz,  
7 Lourdes, Pilar, Cristina, Virginia. Okay, well first of all we're going to correct  
8 your homework. Did you find it easy or difficult? Extremely easy. Let me see  
9 your book. Page 33 activity one, you have to describe this two earrings, can you  
10 see the two pair of earrings? They're completely different. Can you please tell  
11 me the adjectives you used to describe the first ones? Excuse me, Claudia  
12 Cl: I...  
13 P: Okay, before rising your hand you should know what you want to tell so that  
14 we don't have to wait for ages, huh, Teresa.  
15 Te: "Look at the earrings and write a comment describing them under each  
16 picture"  
17 P: Okay, earrings A  
18 Te: They are light, elaborate and expensive.  
19 P: Do you think they're light? Light is the opposite of heavy. I think the light ones  
20 are the other ones. Let's see, because instead of light we could see elaborate  
21 and unusual. It could be light, sometimes you wear this kind of earrings and  
22 they're not heavy. Hello, why are you late?  
23 A: Porque hemos salido tarde.  
24 A: Ah! Police!  
25 P: Okay, now say that in English.  
26 A: We come here very late.  
27 P: Obviously. Okay now, the second pair of earrings please María.  
28 Ma: Light, ordinary cheap and plain.  
29 P: Very good, if they're plain they are not very elaborated.  
30 A: What is plain?  
31 P: Plain is simple, with no many decorations, you know what I mean?  
32 A: Yes  
33 P: very simple.  
34 A: but I wrote sentences  
35 P: You wrote sentences? You didn't have to. Okay, give me a sentence yes.  
36 A: for A or B?  
37 P: Whatever you prefer.  
38 A: B, this earrings are more elaborated than B.  
39 P: Good, now activity two, we've got to match pairs of opposite adjectives.  
40 Lourdes, give me a pair.  
41 Ld: Attractive with unattractive  
42 P: Attractive, unattractive. Elena second one  
43 En: heavy and light.  
44 P: Heavy and light. Did you do it right girls? Cristina three.  
45 Cr: Bright and dull.  
46 P: Bright and dull. Dull, we don't say "dool". Teresa

47 Te: Strong and weak  
 48 P: Say that again please? Can you see the letter “e” in front of the “S”? Strong  
 49 and?  
 50 Te: Strong and weak.  
 51 P: good. Lucía  
 52 Lu: I don’t have it  
 53 P: Do it now. “I don’t do” no, “I didn’t do it” or “I haven’t done it”.  
 54 Lu: Ordinary and unusual.  
 55 P: Ordinary and unusual. Blanca, yes, next one.  
 56 Bl: Hard and soft.  
 57 P: Hard and soft. Can you give me an example of something that’s soft?  
 58 As: A feather.  
 59 P: Or a sponge. Soft. Very good, girls, next activity, number three. Who wants  
 60 to do it? Choose the correct answer. Ana.  
 61 An: No, no, no.  
 62 P: Yes, Ana. You know what to do. Number one  
 63 An: Red is a hard color.  
 64 P: You think red is a hard color? Hard? Can you say a color is hard? The  
 65 options you had are hard, bright and elaborate. Bright, what is bright? Is yellow  
 66 a bright color?  
 67 As: yes  
 68 P: Is black a bright color?  
 69 As: no  
 70 P: Is red a bright color?  
 71 As: yes  
 72 P: so it’s a bright color. Good morning María. What day is it today, girls? Is it the  
 73 seventh? Let’s continue. Number two, Marta, your turn.  
 74 Mt: This two hundred kg box is very heavy.  
 75 P: Very heavy, yes. This hundred kilo box is very heavy. Carlota three.  
 76 Ct: Most people want to be attractive  
 77 P: Most people want to be attractive. Lydia, four.  
 78 Ly: Monday is an ordinary day. It isn’t [unpleasant] at all.  
 79 P: Very good, Fátima.  
 80 Fa: The actress isn’t beautiful. In fact she is very unattractive. What is weak?  
 81 P: Very good. Weak is the opposite of strong. No, Because she says, listen,  
 82 “that actress isn’t beautiful, in fact, she’s very unattractive.” Not to be beautiful is  
 83 a synonym of unattractive.  
 84 A: What does in fact mean?  
 85 P: “In fact: means **de hecho**. Okay, Inés  
 86 In: Our new sofa is comfortable because it is so soft.  
 87 P: Yes, very good. Elisa.  
 88 As: There’s no more.  
 89 P: Oh, hahaha. Let’s continue then. Today we’re going to start with a listening,  
 90 open your book on page thirty eight please, we are going to listen to Alex and  
 91 Oliver’s conversation about items in a museum shop. On your pupils book.  
 92 Have you ever been in a Museum? And have you noticed that before you leave

93 the museum there's a shop with gifts and souvenirs? Yes, that's it. They're  
94 going to talk about item, what are items? Who knows what items are? Items are  
95 things, objects; it may be a pen, or a t-shirt, any object you may find on a shop.  
96 A: Can you write item on the board?  
97 P: You have it here, look i-t-e-m. In activity one says listen to Alice and Oliver  
98 conversation about items on a museum shop. How much does this Arab ring  
99 cost? Let's see, ready girls? Sorry, before we start listening remember what I've  
100 told you; every time we have to do a listening activity before listening to it, read  
101 the questions, whatever they're going to ask you, take a look at it, so that  
102 whenever you listen to it you know what pieces of information you need to get.  
103 So, the first thing they ask you, is how much does the scarf ring cost, and in  
104 activity two they ask you'll have to listen to it again... Lola, are you okay? You  
105 seem a little bit sleepy. And in activity two they ask you several questions. The  
106 first one is who didn't like the museum tour? Who suggests going into the  
107 museum shop? Who made jewelry with the scraps? Who read about Ancient  
108 Egypt? Who likes unusual jewelry? Yes? So pay attention to all this information  
109 you need to look for.  
110 A: what is jewelry?  
111 P: All those object you decorate yourself with. For example earrings, rings,  
112 necklaces, bracelets...Yes, you can say that out loud.  
113 A: **Joyas**.  
114 P: and then in activity three they say, listen wait a minute, can you remember  
115 the following details? Look at the questions and listen carefully. I'm going to  
116 play it three times, try to get as much information as you can. Are you ready  
117 girls? Volume...  
118 *Voice: Page forty eight, exercises one and two. Listen to Alex and Oliver's*  
119 *conversation about items on a museum. How much does the scarlet ring cost?*  
120 *The listen to it again, who did the following things:*  
121 *Alex: Finally the museum tour is over! This was a boring school trip.*  
122 *Oliver: I don't know why you're complaining Alex, I thought it was interesting.*  
123 *Hey, there's the museum shop. Let's go in. We've got twenty minutes before the*  
124 *bus comes.*  
125 *Alex: It's just a museum shop boulevard, I'm sure it's just as boring as the*  
126 *museum.*  
127 *Oliver: fifteen or twenty minutes waiting isn't less boring. Come on now Alex,*  
128 *look, they've got some interesting jewelry. They look like insects.*  
129 *Alex: alright. Hose We've seen nothing like insects in the museum, why are they*  
130 *selling those in the shape of insects?*  
131 *Oliver: Those aren't just any insects, they are Ancient Egypt scarabs.*  
132 *Alex: What's a scarab?*  
133 *Oliver: It's a type of insect from the desert. Scarabs were very important to the*  
134 *Ancient Egyptians, they made jewelry with scarab symbols, and they even had*  
135 *a scarab god.*  
136 *Alex: a scarab god?*

137 *Oliver: Yes, the Ancient Egyptians believed that the scarab god pushed the sun*  
 138 *across the sky every day. A real scarab, the insect, pushes things on the*  
 139 *ground.*  
 140 *Alex: How do you know so much about all this?*  
 141 *Oliver: I read a book on Ancient Egypt. Hey! Look at that gold ring with the*  
 142 *scarab. It's really unusual.*  
 143 *Alex: It is attractive, for a ring with a green insect on it. I've got my pocket*  
 144 *money with me today. Maybe I'll buy the ring for my mother. She likes unusual*  
 145 *jewelry. Excuse me, how much does this ring cost?*  
 146 *Cashier: It's two hundred pounds. The ring is 24crtt gold.*  
 147 *Alex: two hundred pounds? It's too expensive for me.*  
 148 *Oliver: Alex, that's probably your pocket money for a year.*  
 149 *P: Okay, did you get it? How much does the scarab ring cost?*  
 150 *As: two hundred pounds.*  
 151 *P: Two hundred pounds, pounds not Euros.*  
 152 *A: Two hundred is two, zero, zero, zero?*  
 153 *P: No, two hundred has two zeros. Two, zero, zero. That's two thousands, that's*  
 154 *different. Did you understand the conversation? Did you get the names? I got*  
 155 *the name of the one who bought the ring but I didn't get the other one's.*  
 156 *As: Yes, Oliver.*  
 157 *P: Okay. Let's see questions, activity two number one. Who want to read the*  
 158 *question? Pilar?*  
 159 *Pi: Who didn't like the museum tour?*  
 160 *As: Alex*  
 161 *P: Alex, good. Number two. Carlota. Don't worry read the question, please.*  
 162 *Ct: Who suggests going into the museum shop?*  
 163 *A: What is suggests?*  
 164 *P: The person who says "why don't we go...", "let's go..." the person who*  
 165 *invites to do something. Okay? Yes? Let's continue. So who suggests going*  
 166 *into the museum shop?*  
 167 *As: Oliver.*  
 168 *P: Oliver, very good girls. Number three. Elena.*  
 169 *En: Who believed in scarab gods? Egyptians.*  
 170 *P: Egyptians. Four, María, read the question please.*  
 171 *Ma: Who read about the Ancient Egypt?*  
 172 *P: Oliver, he likes the Ancient Egypt, okay? And number five, Mariola.*  
 173 *MI: Who likes unusual jewelry?*  
 174 *Ma: Alex's mom.*  
 175 *P: Alex's mother. Good girls, really good. Now in activity three, can you*  
 176 *remember the following details? Who wants to read the first one? María*  
 177 *Ma: How much time did Alex and Oliver have to wait for the bus?*  
 178 *As: twenty minutes.*  
 179 *P: twenty minutes, good girls. Number two. Lola*  
 180 *Lo: What did Ancient Egyptians believe scarabs were for?*  
 181 *P: Sorry, we're here Marta. Can you read it again please?*  
 182 *Lo: What did Ancient Egyptians believed?*

183 P: What did they believe, did you hear that?  
184 As: no.  
185 P: something related to the sun. Who heard that? They though scarabs, you  
186 know what a scarab is? A brittle, a scarab. Nobody got anything? If I play it  
187 again I want you to pay attention. They say something related to the sun. Okay?  
188 Ready? Let's hear it again. Try to get those pieces of information, listen try to  
189 find out what do they say about scarabs.  
190 [The recording plays again]  
191 P: Did you get that?  
192 As: Yes  
193 P: what did you get about scarabs? Listen, they had a god that was a scarab.  
194 Okay? They prayed to a god that was a scarab. What did they think?  
195 A: They think that the scarab was a god that pushed the sun.  
196 P: Okay, the god scarab pushed the sun around the sky every day. Why?  
197 Because if you see a real scarab, in the dessert, they usually push something  
198 like a ball of dirt.  
199 A: Sometimes in the ball are hairs.  
200 P: yes, yes, okay that is true. They make like a ball of hair. So that's why they  
201 are so important, because they thought they were a God. Okay?  
202 A: Egyptians have a weird god.  
203 P: They have many gods, not just one. Well girl that's it. I don't know if we're  
204 going to do any more listening, I haven't decided. Maybe we do some reading,  
205 or, wait a minute, I know I know, sorry, we're going to do it now okay? Now, let's  
206 continue on here, so question number three; María, can you read it please?  
207 Ma: What color was the ring?  
208 P: What color was it?  
209 As: green.  
210 P: No, it was golden, wasn't it? Let me tell you, green, you are right! I've got the  
211 answers here, haha. It's true but it's made of gold. Do you know any other fact  
212 about Ancient Egyptians? Do you know anything else about Egyptians, I've got  
213 a video, girls, a DVD from National Geographic and they tell many things about  
214 Ancient Egypt, pyramids and all their secrets. It's in English thought. There are  
215 many interesting things about Egyptians, do you have any interesting facts you  
216 want to share? Ana.  
217 An: I have a video of Tutankhamen.  
218 P: That's the one I have, I think, of Tutankhamen. And what do you know about  
219 it?  
220 An: That is a...  
221 P: It was a king. Let me tell you something about Egyptians. Tutankhamen, he  
222 had a mask. Do you remember at the beginning of the unit there was a picture  
223 of a mask that said it was the oldest? Listen, it says "the mask of Tutankhamen"  
224 Mommy, you know what mommy is? It's in an Egyptian museum in Cairo. Do  
225 you know where Cairo is? Is the capital of Egypt, and Egypt is in Africa. It says  
226 the mask is thought to be worth nearly as much as England's crown jewels. You  
227 know that the Queen of England is famous for all her fancy and expensive  
228 jewels, yes? Well it's said to be more expensive that the Queen's crown. The

229 mask is dated to be for 1327 before Christ. So the year, thirteen twenty seven  
230 before Christ, let's continue. And it says Tutankhamen was an emperor and he  
231 was nine years old when he became Pharaoh and lived for about teen years  
232 afterwards, because he died very young. His tomb, which is in the valley of the  
233 king, was discovered in 1922 after Christ, by Howard Carter, a British  
234 archeologist. It was the most complete Ancient Egyptian grave ever found.  
235 What do you think he found inside the tomb, you can find the mommy and what  
236 else? Because there are many Egyptians traditions that are well known.  
237 A: Jewels, the organs...  
238 P: And food. They thought, Egyptians thought, like you and me girls, that there  
239 is life after death, yes? But the difference between us is that we think that when  
240 we die just our souls go to Heaven, so you don't need anything when you die  
241 because the soul goes to Heaven; but Egyptians thought that not only their soul  
242 but also all they had with them when they died went to heaven. That's why they  
243 even kept their dogs; imagine you have a pet, a dog and when you die it's  
244 buried with you, alive. And they take all the materials things they had when they  
245 were alive, like jewels, necklaces, bracelets, food for you to eat, water for you to  
246 drink, your animals, all the things you had were buried with you for the next life.  
247 Sorry?  
248 A: and water too?  
249 P: good question, and your wife as well, or not, not your wife, unless she was  
250 death as well. Okay girls, do you find it interesting?  
251 As: yes  
252 A: The Pharaoh also has a snake that's fed with canary birds.  
253 P: ah yes? Let's continue reading... now we're going to talk about their gods.  
254 What did you want to say Marta?  
255 Mt: The Pharaoh's slaves were buried by the priestess in the same tomb as the  
256 Pharaoh.  
257 P: yes? The same ones? I think I don't know, that can be true, because girls,  
258 who made the Pyramids, with those little bricks, well not little, and inside were  
259 really intricate, does anyone know why?  
260 Lo: Because they were the only ones, who knew the way to get to the middle.  
261 P: Very good! Because they were the only ones who knew their way inside the  
262 Pyramid to the center, where the tomb was. So imagine girls you're a slave, and  
263 you've built the Pyramid and you say "aha, tonight I'm going to sneak in and get  
264 some money!" Are you following me? What did they do to avoid these  
265 robberies? I think what Marta said was right, they either kill the slaves so they  
266 couldn't steal, or they were buried in the Pyramid alive. Where did you get that  
267 Marta?  
268 Mt: My father bought a book Egypt.  
269 P: Did you read about the slaves? And are you sure they were buried alive?  
270 Would you girls, like to be a slave? Okay, so gold has always been something  
271 really wanted, because it's shiny. Okay, girls, I'm going to play this and at the  
272 same time I want you to read it. Okay? Ready? This is history, quiet interesting  
273 as well and it's going to give you general culture.



274 Voice: *It's gold. It is a very strange metal, but it's valuable enough to last*  
275 *forever. People started making jewelry from it thousands of years ago and many*  
276 *ancient civilizations started to collect it. The Aztecs even gave it a special name:*  
277 *the tears of the sun. This name fit perfectly because this bright metal was the*  
278 *cause of many wars: it's gold and people everywhere wanted it.*  
279 *The search for gold: according to history books, people searched thoughtfully all*  
280 *over the world for gold. The ancient Egyptians travelled to Ethiopia to find it, the*  
281 *Romans perhaps looked further than the Egyptians, to take gold, they took over*  
282 *the gold controlled area of Spain and they also conquered Romania for its gold.*  
283 *But probably the most important discovery of gold was in California, USA,*  
284 *before the discovery only about 15000 people leaved there, then, Chase*  
285 *Marshall found gold on the 24<sup>th</sup> of January 1848, after that the California gold*  
286 *rush started and hundreds of thousands of people travelled from all over the*  
287 *world to get to California to look for gold.*  
288 *The measurement of gold: we measure gold in carats. The word carat comes*  
289 *from carrots. People in the ancient times used carrot seeds to measure the*  
290 *weight of things. Today, carats describe the percentage of real gold in objects.*  
291 *The most expensive percentage of gold is twenty four carats. The less*  
292 *expensive one is nine carrots because it contains a high percentage of other*  
293 *metals. These metals are cheaper than gold are they are usually less attractive*  
294 *than gold and not as bright as gold.*  
295 A: I would say diamonds are prettier than gold.  
296 P: Yes, diamonds are prettier than gold. Okay, that's an opinion, let's continue.  
297 Voice: Because gold is the most expensive material in the planet, people often  
298 recycle it. Are you wearing any pieces of jewelry with gold in them? There is a  
299 high chance you're wearing some pieces of Ancient Egypt gold on it.  
300 P: Imagine girls, are you wearing something with gold?  
301 A: Yes  
302 P: Look at your earrings, you know that gold is recycle over and over again, so  
303 maybe, all the people that has something made of gold, maybe it contains  
304 Egyptians gold. I don't' know, maybe because they melted it. Do you know what  
305 melt it? If you put an ice cream in the sun it melts, well, it happens with the  
306 metals again; when they melt they can give them the shape they want. You can  
307 make a ring or a metal or whatever. Yes? So maybe we've got some Egyptians  
308 gold and we didn't know. Well did you understand the text? Did you find it  
309 interesting?  
310 A: yes, I like it.  
311 P: Could you please look for comparative sentences on the test? Could you  
312 please underline them? If you want to we can read it together and you can stop  
313 me every time you find a comparative like "as, as" or "more than", "less than", or  
314 an adjective with "-er", all those things we learnt yesterday. Who wants to start?  
315 Lourdes.  
316 Ld: "It is a strange metal but it is known to last forever."  
317 P: Well this is not a comparative but it is saying that it is strong enough to last  
318 forever, although it's not very hard, not very strong. Let's continue.

319 Ld: "People started making the jewelry ten thousand years ago and many  
 320 ancient collected it."  
 321 P: okay, wait a minute, Mariola, ask about the meaning of the word **ancient**,  
 322 which is not what it appears to be as "anciano" what is the meaning of ancient?  
 323 A: **Antiguo**.  
 324 P: **Antiguo**, okay? Yes? Good. It's a false friend, take care. Continue. Wait, I  
 325 am thinking, why don't we look for comparative sentences in silence,  
 326 individually? It's quicker. Come on, faster. And superlatives as well. Good,  
 327 finished? (Ruido)  
 328 P: what a silly question, she's asking where does the Egyptian sun come from?  
 329 If you go to the beach, where does the sun come from? Okay girls, let's go back  
 330 to comparatives. María, let's go directly to those. Can you see, girls, these little  
 331 numbers on the side of each sentence? They are here to help us identify them.  
 332 On which sentence did you find the first comparative?  
 333 A: 12.  
 334 P: Aha, twelve, it says "the Romans perhaps looked harder than the Egyptians".  
 335 Did you get that one?  
 336 As: Yes.  
 337 P: Okay so the Romans were looking harder in the search of gold than the  
 338 Egyptians. They were very interested in finding gold. Another one, María.  
 339 Ma: [starts reading]  
 340 P: Line fifteen, line fifteen María?  
 341 Ma: yes.  
 342 P: Okay, can you read it again please?  
 343 Ma: but probably the most important discovery was in California, USA,  
 344 P: USA, Okay, Have you seen girls one of those western movies where you see  
 345 people looking for gold?  
 346 A: Indiana Jones.  
 347 P: Yes that's a good one. But in these western movies they go to the rivers and  
 348 they have like seats with a bunch of sand and they clear it with water and then  
 349 they find little pieces of gold? Has everybody seen them? Okay! Let's continue,  
 350 Rocío.  
 351 Ro: there is this place that I don't know what is called, and you do that activity.  
 352 P: ah yes? And where is it? What place are you talking about? In Madrid?  
 353 There's a museum that does that?  
 354 Ro: yes.  
 355 P: Ah but you have to pretend it's gold.  
 356 Ro: No, the gold is real.  
 357 P: Bea, tell me the next one.  
 358 Bea: It's in twenty five.  
 359 P: no, twenty seven. See? Twenty five, twenty six and twenty seven. Okay, go  
 360 ahead.  
 361 Bea: the most expensive type of gold is twenty five carats.  
 362 P: Okay, that's a superlative sentence. Girls, let me ask you something: when  
 363 do we use comparative sentences and when do we use superlative sentences?  
 364 What is the difference? How do we know which one do we have to use, Elena?

365 En: because comparatives you compare.  
366 P: How many objects do we compare in comparatives? Two, and in a  
367 superlative? More than two. Yes? If I'm talking about three people, I say "the  
368 most intelligent one of the three is..." but if I'm talking about two I say "whatever  
369 that's more than the other". Let's continue. So that's a comparative. Lourdes.  
370 Ld: It's in line 29 and 30.  
371 P: Very good, can you read it please?  
372 Ld: [Empieza a leer]  
373 P: No, you've skip one. They say "the most expensive..." what is the opposite of  
374 the most? The least, okay? ...expensive time is 9 carats. I think carats are, how  
375 do you say that in Spanish... **quilates**. How you never heard the word **quilates**  
376 in Spanish?  
377 A: yes! Exercise!  
378 P: no! That's **Pilates**! So the least expensive one is 9 carats, because it  
379 contains all the metals. Sometimes, like I've said, gold can be heated and it  
380 melts, and when it melts you can mix gold with all the metals that are cheaper  
381 metals. What happens to that gold? That gold is cheaper because it's not pure  
382 gold. Do you understand?  
383 A: what is pure?  
384 P: Pure is no mixtures, just gold. You write it like this, does it give you a clue?  
385 Real, only gold. The last one, Cristina, on line 29.  
386 Cr: This metals are cheaper than gold.  
387 P: Good, and they are less attractive than gold because they are not so shiny.  
388 They are not as bright as gold. Very good. Another one. And there are more,  
389 Virginia,  
390 Vi: on line 32, the most valuable,  
391 P: Because gold is one of the most valuable materials in the world. Okay? So is  
392 it clear, girls? I think comparatives and superlatives is something quite well  
393 understood. Yes? The only thing you need to keep in mind girls is you need to  
394 notice if the adjective is long or short, when to add "-er" or "-est" for superlative,  
395 and when we need to use "more" before, or "the most" depending on the length  
396 of the adjective. If the adjective is short we can make it a little bit longer,  
397 remember, but if it's already long we cannot make it longer, yes? Because we  
398 can't make it more difficult to pronounce. If I say "interesting" you don't say  
399 "interesting", you say more interesting, or the most interesting, yes? Is that clear  
400 girls? Well, girls, now go to your activity book please, homework. I give you 8  
401 minutes to start doing it, I want you to do, well don't forget this week you should  
402 study because this week the Cambridge vocabulary list is very short and you  
403 already know all the words, let's see if this week everybody could get a ten. If  
404 everybody gets a ten we will send it, of course. Well, homework, page 33  
405 activity four, hush, page 34 activities 1, 2 and 3. And that's all.

## **8ª SESIÓN: CLASE DE INGLÉS**

Sesión 8. Oraciones comparativas y superlativas

Fecha: 2 de febrero de 2012

- 1 P: Cambridge vocabulary list six. No, it's not difficult at all. We'll take a look at  
2 this later. Well girls, did you have a nice weekend? Did you have fun? Did you  
3 rest? Why don't you do your homework on Friday so you don't have to later?  
4 Okay open your book on page fifty. Have you got any doubts on comparatives,  
5 superlatives? Before we start let's remember, if we are comparing two objects,  
6 people, animals, what do we use, comparatives or superlatives?  
7 As: Comparatives  
8 P: And if we talk about more than two?  
9 As: Superlatives.  
10 P: Okay, there are two types of adjectives, some of them are long and some of  
11 them are short. If the adjective is short, what happens to it? If the adjective is  
12 short, Lourdes  
13 Ld: You add a final "-er"  
14 P: Yes, what happens if the adjective is short, it's not a long adjective, what's  
15 the difference between interesting and tall? How do you form the comparative  
16 form with the adjective, do you have to add something at the end or put  
17 something before?  
18 Ld: uh...  
19 P: someone who knows?  
20 Ld: No, no, no!  
21 P: We've got the adjective tall and interesting. Which one is long and which one  
22 is short? What do we do with the first one if it's a comparative sentence?  
23 A: taller  
24 P: you add a final "-er" Lourdes, say it again. You add a final  
25 Ld: -ed  
26 P: e-d is for the past, we are in comparatives. O my Gosh, can you wake up?  
27 Ld: e-r.  
28 P: talking in comparatives where the adjective is long, what do we do, María.  
29 Ma: we add before the adjective more or less  
30 P: more or less, very good. And add than at the end, "more interesting than, or  
31 less interesting than" good. E-d is for verbs' past tense, and -e-r is for  
32 comparatives. What happens with the adjective fat, why do we double the  
33 consonant? Because it's consonant, vowel, consonant and before we don't  
34 have any other vowel, so we double the "t" before -er. Activity four, in this one  
35 we need to change the end of possibilities, superlatives and comparatives. With  
36 this we'll learn to know when we need to use a comparative and when we need  
37 to use a superlative. We're going to do it oral. Who wants to read it? Lola.  
38 Lo: [hums]  
39 P: Can you please speak a little bit louder?  
40 Lo: Some people like jewelry because it's beautiful, but sometimes the history of  
41 jewelry is the most...  
42 P: no, wait a minute, think a little bit. When I say three everybody answers at  
43 the same time okay? This or this, there are two options. One, two, three  
44 As: more interesting than...

45 P: more interesting than, "But sometimes, the history between jewelry is more  
46 interesting than its appearance" Is that clear? Let's continue. The royal jewelry  
47 is a good example, they belong to...  
48 As: the most important family in England.  
49 P: The royal family, very good. The imperial state ground is... think, think, think,  
50 the most amazing crown in the collection. The oldest stone in the crown is a  
51 tainted sapphire from 1042. I think it is prettier than the Edwards sapphire on  
52 the crown, but the black one on the crown is more unusual than the Edwards  
53 one. Yes because it was a gift from the king of Castile, of Castilla, to the black  
54 queens. One of the sons of Edward the third,  
55 A: Black queens?  
56 P: yes it was a... I don't know. We need to find it out, who was the black prince?  
57 Do you know a lot about history?  
58 As: Lola!  
59 P: Lola, do you know who the black prince is? No? Come on, we need to find it  
60 out, if tomorrow somebody knows. Well, Marta, do you know who the black  
61 prince is?  
62 Mt: is similar to the...  
63 P: but do you know who he was? I'm lost. Okay, another famous stone was the  
64 second tsar of Africa. It was probably the most famous diamond in the world. It  
65 was once part of the famous Khur lineal of Diamonds. It was probably,  
66 everybody, the largest diamond in history. Okay, now, let's go to page 51  
67 activity five, Can you see these charts? You've got differences of the three  
68 famous necklaces and their names. One of the names is Sonia, the other one is  
69 Sahara, and the other one is Mandan. Well, silence. We've got famous  
70 necklaces, and they tell you when they were made, the weight, if they are heavy  
71 or light, the style, if they're plain or elaborated  
72 A: what is plain?  
73 P: Plain is with not many details, simple, plain, yes or not? My trousers are  
74 plain, because they don't have flowers or decoration. Plain is with not many  
75 decorations, very simple. And the price, so you see which one is more  
76 expensive. Taking a look at this, and using the adjectives they give you, can  
77 you see them here? Expensive, heavy, old, and elaborate. They say "compare  
78 the three necklaces, use not as, as, and the adjective below" How many  
79 sentences can you write in five minutes? Let's see, the times starts... you've got  
80 five minutes, listen, using the adjectives they give you, you need to write  
81 sentences using comparative forms. María, if she asks for your passport... but  
82 we are not allowed to speak from the beginning. Don't worry, one just means  
83 "be careful". Girls, on your copybooks write five sentences. Marta, can you  
84 please get to copy? Okay, and the five minutes start... now! Five minutes,  
85 affirmative and negative.  
86 A: how many?  
87 P: as many as possible let's see how many you're able to write in five minutes.  
88 You need to try to write everything a little bit faster girls. Use the comparative  
89 structure, this activity... Look at this example, this necklace is as expensive as  
90 this other one. How are you doing girls? Two minutes left, hurry up let's see

91 who gets more sentences. One minute left. Time is over. Wait a minute, I know  
92 all of you want to read your sentences. Raise your hand all of you who wrote  
93 ten sentences, none? Elena! Wow! Nine sentences? Nine and a half! Hahaha.  
94 Eight! Good girls, seven! Good, six, five, four, three, two, one, zero! Nobody  
95 wrote zero, okay. María, you did twelve, more than ten, wow, can you read the  
96 first one? Can you listen girls, we are going to read the sentences but you need  
97 to pay a lot of attention so we don't repeat them, okay? Yes or not? If you  
98 repeat the sentence the police will draw...no no, just pay attention. Well, ready,  
99 steady, go! María, louder.  
100 Ma: The Sonia is as old as the Sahara.  
101 P: Sonia is as old as the Sahara necklace. Very good, try not to repeat girls.  
102 A: The Sahara is as expensive as the Mandan.  
103 P: very good, María  
104 Ma: Sonia isn't as elaborated as the Sahara.  
105 P: Sorry?  
106 Ma: Sonia isn't as elaborated as the Sahara.  
107 P: Ah, very good, isn't! Very good, María, excellent. Marta  
108 Mt: The plain necklace is not as expensive as the elaborated one.  
109 P: Very good. Sorry, are you going to say it again? Yes.  
110 Mt: The plain necklace is not as expensive as the elaborated one.  
111 P: Very good, very original, because you didn't say the name of the necklaces, I  
112 like it, I like what you said, I like that structure, good.  
113 A: The Sonia isn't as heavy as the Sahara.  
114 P: Very good, is not as heavy, is lighter. Very good, Lourdes.  
115 Ld: Sonia isn't as elaborated as [cannot hear]  
116 P: Very good, Blanca.  
117 Bl: Sonia is as expensive as  
118 P: no because they are not the same prize.  
119 Bl: no, the other one.  
120 P: Ah Blanca, wake up, what are you trying to say? Silence girls. Sahara is as  
121 expensive as Mandan. Good. One more, let's see, Mariola.  
122 Ml: Sonia is heavy as Sahara.  
123 P: No, as, as or as not as. Which structure do you prefer? What did you write?  
124 Sonia is as heavy as, **tan pesado como**, as fat as, **tan gorda como**, as tall as:  
125 **tan alta como**, Can you get it? Give me one come on.  
126 Ml: With this?  
127 P: Yes please.  
128 Ml: Sonia is as heavy as Sahara.  
129 P: Very good, well done. Marta  
130 Mt: Sonia is the oldest  
131 P: We are not doing superlatives, we are doing comparatives." As, as"  
132 Mt: [cannot hear]  
133 P: Very good, as old as the other. Good, let's continue with the next activity.  
134 Activity six, Cristina. We are going to do it all together, quickly and for  
135 homework you'll write it on your copybooks. But now orally, copy and complete  
136 the sentences with, now we change the structure girls, with "too" with double "o"

137 she's too tall for me, yes? Or "I can't buy that one, it's too expensive for me, I  
 138 don't have enough money". Okay? Too with double "O", does everybody know  
 139 the meaning? Too expensive, You're too old to go to a party, or you're too little  
 140 to go to the disco. Activity six, very simple, copy the sentences with too or not.  
 141 "Not enough, you're not tall enough, you're not fat enough, you're not intelligent  
 142 enough to understand this activity" of course you are. Listen, let's do it like this,  
 143 we read the sentences all together, and in the gap we stop two minutes, two  
 144 seconds, and we think and we answer, okay, yes? And everybody try to think  
 145 and answer. Ready, steady go. We cannot go swimming today, it's too cold.  
 146 Very good. You did it very well, too cold, too with double "o", don't forget.  
 147 Number two. Next, be careful! It's too  
 148 As: strong  
 149 P: no, you need to stop and think, because if they say it's going to rain, it's not  
 150 strong enough.  
 151 A: What? Enough?  
 152 P: Enough, do you know that song that goes "I'm strong enough, la, la"  
 153 A: Ah yes!  
 154 P: okay well, what's the meaning of the song? Listen girls, so the options we  
 155 have are too followed by an adjective "too tall" like "look at my boyfriend, he's  
 156 too tall for me", or "that's too expensive for me" Marta hush, "it's too expensive, I  
 157 don't have enough money". That's one option. What is the meaning of "too"  
 158 here? Say it in Spanish, I give you permission, **demasiado**, too much, too. And  
 159 the other option we have is not, adjective, enough, it's not strong enough, so  
 160 when you take this you ought to be careful because it's not strong enough. Do  
 161 you know the meaning of enough?  
 162 A: In Spanish?  
 163 P: yes  
 164 A: [cannot hear]  
 165 P: no, that is very weak. I want you to, it's not, excuse me, it can also be an  
 166 affirmative." I'm strong enough to hit you, be careful with me, I'm tall enough to  
 167 reach this corner".  
 168 A: **Suficiente?**  
 169 P: yes! That's it! So, if they say "it's going to break" the second part of the  
 170 sentence is "it's going to break", "be careful, it's not strong enough, it's going to  
 171 break". Yes girls? Now number three. "These earrings, they only cost thirty  
 172 pounds." Again, all, "these earring are too cheap" very good, or not, more than  
 173 too cheap I would say "cheap enough", because thirty pounds it's not so cheap,  
 174 it's almost like thirty Euros. If you have thirty Euros you can say they are cheap  
 175 enough, I've got money, I can buy them. Number four, I prefer you read it,  
 176 Cristina read it  
 177 Cr: This hat is too ordinary,  
 178 P: I'm going to buy an unusual hat, read the second part of the sentence,  
 179 imagine a situation, girls when she's in a shop, and she's looking for an unusual  
 180 hat, okay? And she's going to buy an unusual hat, and she says, this hat is,  
 181 A: Too ordinary



182 P: Wait a minute I'm going to get an unusual hat, so it's going to be...ah yes,  
183 okay. This hat is too ordinary, I'm looking for an unusual one, and this is not  
184 what I'm looking for. Do you understand? This is easy, isn't it? Number five, Bea  
185 Bea: This bed is too soft for me, I want one  
186 P: It doesn't make sense. Listen, girls, you need to imagine the situation. The  
187 second part says "I don't want a hard bed" This bed is  
188 As: not soft enough  
189 P: Girls. The person says "I don't want a hard bed", so that person wants a soft  
190 bed. Yes? Listen, so" the bed isn't soft enough for me". Because I don't want a  
191 hard one, this is the one I want, this is soft enough for me. What is the other  
192 option?  
193 Student: This bed is not soft enough for me; I don't want a hard one.  
194 P: No, wait, wait a moment, this bed is not soft enough for me, okay, yes, it  
195 could work well enough, it's a synonym of "It's too hard for me". Thank you.  
196 Girls, do you understand what we're doing? You will have to copy this on your  
197 copybooks for homework. Okay? Number seven, copy and complete the  
198 sentences with less than or the least and the adjectives in brackets. Come on,  
199 after doing this one, after doing this activity we are going to do a listening. By  
200 the way who's in charge of the CD player? We're going to do some listening  
201 and if we have time some speaking afterwards. Listen what we're going to do  
202 now is to use this, now we change the structure again, "less whatever than, and  
203 the other one is superlatives, okay? So, Bryan is less serious than Jack, Does  
204 everybody understand? Now it's the time to ask your questions because I won't  
205 be home with you to help you, so, number one, Bryan is less serious than Jack.  
206 Number two, Lydia, please.  
207 Ly: This painting is  
208 P: Listen, one moment, Lydia before you continue. Notice girls that this is a  
209 comparison and this is a superlative, remember we can say more or less than  
210 and the most or the least whatever. Yes? So now, try.  
211 Ly: this painting is the least colorful painting.  
212 P: Number three.  
213 A: One question please, the "less" is least or less?  
214 P: The least, look at the spelling. Okay, we're going to listen to it in a minute.  
215 But it has a final "-st" you need to pronounce. Number three, María  
216 Ma: I think is less boring than (pausa larga).  
217 P: Can you notice girls than when they give you two things it's already a  
218 comparison? Yeeesss? Now, four. Pilar  
219 Pi: the sky is less higher than it was yesterday.  
220 P: very good, and the last one, number five, Teresa.  
221 Te: This program is the least interesting program.  
222 P: Okay, well girls where is the CD? Start taking a look at activity nine while I  
223 prepare eight okay?  
224 *Voice: Page 51, exercise eight, listen and check your answers in exercise*  
225 *seven.*  
226 P: wait a minute; we're going to check the answers in exercise seven. Ana,  
227 listen carefully okay?

228 *Voice: Bryan is less serious than Jack. Two, the painting is the least colorful*  
 229 *painting in the museum. Three, I think football is less boring than basketball.*  
 230 *Four, today Scott is less tired than he was yesterday. Five, this program is the*  
 231 *least interesting program on TV.*  
 232 A: Did it say least?  
 233 P: yes, it's the least. It could say less than but it's least. Okay, yes? Any doubts,  
 234 problems? Now it's turn to talk a little bit. Go to page 58, half the class, this line  
 235 and this line,, are going to be team A, and these three lines are team B. We're  
 236 going to do an activity very quickly. Elena, and everybody, listen girls, team A  
 237 take a look at this blue chart, and group B, page 146, can you see this little blue  
 238 chart, team B page 146, you need to ask questions to team A and they will have  
 239 to answer. And team A you have to answer the questions by looking at the  
 240 information you find in this tickets, yes? So, who wants to be the first one? One  
 241 moment, do you know what page we are, do you understand?  
 242 As: no.  
 243 P: Listen, girls. Two groups in the class, can you look at me, María? I'm going to  
 244 tell you what to do so you need to listen. Pilar, listen. Group A is going to look  
 245 at, Elena change that attitude, Group A is going to look at the blue tickets, group  
 246 B is going to look at page 146, can you see these little boxes? Members of  
 247 group B will ask these questions, girls look at me, these questions to somebody  
 248 in group A, and group A is going to answer with the information in the tickets.  
 249 Yes?  
 250 As: Yes.  
 251 P: good, okay, Who wants to start? María.  
 252 Ma: Where is the park?  
 253 P: Where is the park? Who do you want to ask?  
 254 Ma: For Inés  
 255 P: For Inés no, you don't want to ask for Inés, Inés, what's the answer. Girls, in  
 256 the final exam you're going to find an activity like this where you'll have to find  
 257 out information with a partner, and you will be given tickets like this.  
 258 In: In south Remington.  
 259 P: It's in south Remington. Can you see the place? Claudia,  
 260 Cl: How big is the park?  
 261 P: Who wants to answer? María. How big is the park? An acre is a synonym of  
 262 a km. Okay; it's a way of measure space. So this is the answer.  
 263 Ma: The Park is ten acres.  
 264 P: The park is ten acres. Yes? Acres are an English way to measure. We use  
 265 km, meters, hectometers. Let's see Ana.  
 266 An: How much it costs to get into the park?  
 267 P: wait a minute, repeat the question please. How much go in order, there is  
 268 another question before? Which activities are there in the park? Say it again?  
 269 Anuka,  
 270 Anuka: Miniature golf and golf.  
 271 P: Okay, Mariola.  
 272 Ml: How much it cost?

273 P: How much, we need an auxiliary, how much, does it cost? Yes? How much  
274 is it?  
275 A: thirty pounds.  
276 P: Good, and one more and we finish and go to the playground, Teresa.  
277 Te: Does it open every day?  
278 P: Do they open every day? sounds better than does it open every day. DO  
279 they open every day?  
280 A: We only close on Christmas day.  
281 P: Good, girls, for homework, girls listen, I want you to do activities 5, 6 and  
282 seven on your copybooks writing all sentences. How many girls have extra  
283 homework, Police?

# **1ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 1. La electricidad

Fecha: 24 de enero de 2012

- 1 P: Okay, I'm going to give you your books, but this are the ones that are not  
2 corrected yet, so I'm going to give them back at the end of the As. Is that clear,  
3 so if I say your name now you have to give them back, okay? María, Ana,  
4 María, Bea is not here, Marta, at the end of the As give it back to me, Lydia,  
5 Cristina, Elena, Elisa, Carlota, Lucía, Pilar, and Rocío, okay, at the end of the  
6 As give them back. These are the ones that are corrected, Inés, Lola, Mariola,  
7 Virginia, [noise]. Okay, what's going to happen today?  
8 As: New unit.  
9 P: What unit?  
10 As: six  
11 P: What's the title of the unit?  
12 As: [Inaudible]  
13 P: right.  
14 A: Can I read it?  
15 P: Hold on a minute, I don't know who's got to read. Yes, Mariola is your turn for  
16 reading. You're going to start with the introduction, with the first bubble.  
17 Ml: [Inaudible]  
18 P: One moment, people are still moving their books, when they're moving your  
19 books you're not reading. You're on page 70-71.  
20 Ml: "Humans started to use electricity two centuries ago, nowadays we cannot  
21 live without it. We use it for electricity and sending wireless signals to  
22 computer."  
23 A: What is wireless?  
24 P: Wireless is something that does not have wires. Can you think of something  
25 in your house that does not have wires, does not have cables?  
26 A: A telephone?  
27 P: A telephone. How many times have you had problems in your house when  
28 there's no electricity, no microwave, no oven, no nothing and you don't realize  
29 but you also have no telephone, no telephone **fijo** the one you have in your  
30 salon or kitchen, although it is a wireless telephone the base of it it's plugged by  
31 cables into the walls of your house, but your mobile phone keeps working  
32 because it takes the signal from a station that's not inside your house. Is that  
33 clear? What happens when you have no power in your house and it's daytime?  
34 A: You can't cook.  
35 P: Can you cook if you have what in your house? Gas, who has gas in their  
36 kitchen? Some people have gas in their kitchen, some people have the option  
37 of ceramic, which is the plate on the top of the stove, and some people just  
38 have the ceramic, which you cannot cook if you have no electricity. What else  
39 happens if you have no electricity? Okay you can see, but what other things  
40 happen?  
41 A: the radiator doesn't function  
42 P: okay, perhaps the heating goes off, if you don't have gas.  
43 A: The fridge?  
44 P: if the fridge doesn't work you're in big trouble with your cooking. Anything  
45 else? What about the garage door? To take the car out of the garage? Have

46 you ever had problems? It doesn't go up if there's no electricity in the house.  
47 What about at night, if there's no electricity at home during the night? Cristina?  
48 Cr: You cannot see  
49 P: yes, you cannot see. Lola?  
50 Lo: You have to go to bed early.  
51 P: You have to go to bed early if there's no light. It's a big problem that makes  
52 your mom and dad not very happy. Yes? You can't cook, you can't heat the  
53 food, can you have a hot bath? If you have enough water, because you know in  
54 a house the hot water is often stored in a container and when that container is  
55 full of water you can use the hot water. The problem is when you're finished  
56 using the hot water, what goes on the top is cold water, so the electricity that's  
57 used to make the cold water hot doesn't work. So at first you have hot water but  
58 at the end you don't. You have a cold bath, a cold dinner, there's no lights, you  
59 have to use candles, is it easy to read with a candle? No. Continue reading, this  
60 is for, who is next? Lola.  
61 Lo: Every day we use electricity devices such as microwaves, hair blowers, etc,  
62 you shall never use them near water because you may get shock.  
63 P: A shock is when you get electrocuted. Like "zzz" in your hand. Now let's look  
64 why that happens, because your parents probably say if you're going to dry  
65 your hair here in the bathroom be very careful not to get near the water, Okay,  
66 do you know why?  
67 A: Because the water **da descargas electricas**  
68 P: the water gives you an electric shock?  
69 A: no, no. But with the electricity  
70 P: Do you know why? We're going to learn why, the reason why water is  
71 important with electricity is because it has a special function. And a function  
72 we're going to have a look at it when we study it. It's not so much because  
73 there's no air, it's just because it's water. Okay continue reading Lola.  
74 Lo: We can use electricity without using electric in-plugs, for example, get a  
75 piece of paper and [Inaudible] then draw a comb on a piece of wood in the  
76 same direction a few times, then slowly move the comb near the piece of paper  
77 and see what happens.  
78 P: Okay, we're going to do this experiment. Okay, but we're not going to use a  
79 comb or a piece of wood, we're just going to use a marker, and you can use  
80 perhaps your rubber. And it says we have to rub it in the same direction, I did  
81 two experiments the other day on my sleeve and I rubbed it in the same  
82 direction and then I put it onto my two pieces of paper. On the jumper works  
83 better, and this is because electricity charges. We're going to study what  
84 electrical charges mean, because for us it means we get light, heat, power so  
85 machines work, yes? Can you see if it works in my paper? But if I were to rub it  
86 both ways, forth and back it doesn't work. And it doesn't work because we're  
87 changing the effect. Yes? Does it work? Does anybody want two small pieces of  
88 paper?  
89 Students talking  
90 P: okay, we're going to have a look and we're going to see why it happens.  
91 Listen please? If we have time at the end of the class I'll give you more time to

92 play but now we need to focus. It's because we're creating a form of electricity,  
93 electricity that we are not used to see, like the electricity of lights, or the  
94 electricity of power, or computer work, but it's a form of electricity, that we have  
95 in our body, like when you're about to touch your friend and "zip", you know why  
96 that happens? No? Marta you know why?  
97 Mt: because sometimes you in the heart go "boom" and it happens.  
98 P: No, that's s different sensation, that's when you're sleeping and feel like  
99 falling. That's not electricity. Cristina you know?  
100 Cr: When you go down a slide  
101 P: Sometimes it happens when you go down a slide yes, but this is like when  
102 you are walking down the school and you touch something, and you get shock.  
103 That's because when you're walking, you're moving and you're dragging your  
104 feet across the floor, okay? And all this movement, like when you're moving on  
105 your sleep, we're creating friction, okay, we're creating some change in the  
106 material of our shoes, and that electricity that we form by dragging our feet  
107 across the floor goes up into our body and we get charged. Charged means we  
108 are full of energy. And when we touch somebody that person has a different  
109 energy, because they are not charged, so by touching we discharge and put our  
110 energy into that person and it gives them a shock. Sorry? Yes and that happens  
111 with a balloon which we're going to do at the end of the As. Alright, pass down  
112 for a moment, copy.  
113 A: we have to copy?  
114 P: yes please.  
115 A: [something about summer and tennis]  
116 P: That's because you also drag your feet and the tennis ball when playing  
117 tennis. Now we're going to see the why of all this causing electricity. What is all  
118 this talking Marta? Yes I have your notebook, because you have been late. You  
119 need to give it to me at the end of the class because it's not graded. Okay, how  
120 long have we been using electricity? Two thousand years? Ah two hundred, two  
121 hundred years is a long time right?  
122 As: yes  
123 P: Relatively to what? To your life, is a long time compared to your life. To how  
124 old you are. But is it a long time compared to history, to prehistory and all that?  
125 Relatively recent. What did people do before they had electricity?  
126 A: They had a TV  
127 P: Before electricity they had a TV? What type of TV, foster TV, dog TV, what  
128 type of TV? Because they didn't have electricity, what happen before electricity?  
129 A: They used fire for cooking  
130 P: Fire or gas, and read, and for light? Candles or a lamp, like a gas lamp, or a  
131 liquid lamp; anything else happened?? The houses were nice and warm yes?  
132 No, you had to get close to the fire, or get away when you wanted cold, so you  
133 could imagine that the living area with the kitchen, where they were cooking,  
134 and where they had the lamps were relatively warm, but when they went to their  
135 bedrooms, they were cold. So how did they dress, did they dress with a few  
136 clothes or with winter clothes?  
137 A: With the skin of the animals.

138 P: You're back to prehistoric times, right? Okay, we're going to do a brainstorm,  
 139 because we use a lot of electrical devices every day at home we don't realize,  
 140 and we just use them thinking it's nothing, and in small level they use power.  
 141 Power and electricity are the same. When we say there is a power cut it means  
 142 there is no power. Power and electricity can be used in the same way. The only  
 143 time we realize how much we use an electrical appliance in our house is when  
 144 there's no power. So let's go, we're going to do a systematic brainstorm.  
 145 Systematic means were going to go from one room in the house to another and  
 146 we're going to see how many electrical appliances or electrical devices we have  
 147 in the house, okay? So let's start in the kitchen, the most important room in the  
 148 house. We're going to focus in the electrical appliances. Appliance means small  
 149 electrical machine. But the word small is not exactly true, because if we're going  
 150 to say that only small appliances, then what do we call our fridge? Because the  
 151 fridge is not small, because in my house is extremely big and it's still call an  
 152 electrical appliance. So the word small, is useful but the fridge and freezer are  
 153 not an example. Let's start and be systematic, okay? We're going to go around  
 154 the house, focus on the kitchen, close your eyes or just imagine your kitchen;  
 155 I'm going to go around the class so no reason to raise your hands okay? And  
 156 we're going to start with María.  
 157 Ma: Radiator  
 158 An: Cooker  
 159 Ro: Tap, because it doesn't work without electricity.  
 160 P: Well the tap can work without electricity but the hot water needs it.  
 161 Te: Fridge  
 162 P: Next, next Ana, come on  
 163 An: What you put over the cooker  
 164 P: The **extractor**, fan, okay good, good girl, it's a fan, what's a fan? Good, and  
 165 it's stracting what? Fátima?  
 166 Fa: [cannot hear]  
 167 P: good, continue, Claudia  
 168 Cl: The **horno**  
 169 P: The oven, it's different than the cooker.  
 170 La: The **microondas**  
 171 P: Good job, how do you say it in English? The microwave.  
 172 A: The light of the kitchen  
 173 An: The "congelador"  
 174 P: The freezer, it's like a fridge and some people have a different freezer.  
 175 Ma: Ah me!  
 176 P: No? Did anybody think of something different for the kitchen, Marta?  
 177 Mt: Thermo mix.  
 178 P: Ah good. And we're going to call it kitchen robot. That's the name of the robot  
 179 and the robot is for cooking. María, another one?  
 180 Ma: washing machine  
 181 P: Okay, you may have that on your kitchen. But I don't want you to give me  
 182 now things like this because that goes on the wash room because many houses  
 183 have a different room for washing. Carlota



184 Ct: I forgot  
185 P: It's okay, Virginia?  
186 Vi: the juicer  
187 P: good, the juicer. Is to make orange juice, everybody is talking at the same  
188 time, no one understand, and the other one is the one you put in fruits and  
189 vegetables and make smoothies.  
190 A: **Lavavajillas?**  
191 P: Okay, that's good, dishwasher.  
192 A: (inaudible)  
193 P: in English, you've given me two options and both were in Spanish, think,  
194 what does it do? It fries food. If it fries food, what's the name of it? A fryer.  
195 Anything else? A mixing or a blending, mixing and blending are the same  
196 machine, but you've got two types, you've got the big glass container that you  
197 put your food on and it turns into a puree and you have the long ones that you  
198 have the stick and it turns into puree. You know what I mean? Yes, María?  
199 Ma: I don't know how to call it, the...  
200 P: The coffee machine, that's very important in my house. Good, and let's see if  
201 we have any extra,  
202 A: sandwich maker  
203 P: Good, now let's move to another room, like the launch or living room. What  
204 do we have there?  
205 A: TV  
206 P: What else, Cristina, Lourdes,  
207 Ld: computer  
208 Ma: lamps or lights  
209 Bea: the radio  
210 MI: DVD  
211 Ct: the Wii  
212 A: CD player  
213 Ro: the X-box  
214 P: And what is this? Are you going to tell me all this machines now? And I'm not  
215 going to know them because I don't have them in my house. They all have  
216 similar function right? Anything associated with your computer, which should be  
217 the printer, camera etc. Okay, I'm going to give you some homework, you're  
218 going to make two more lists, one is for the bathroom and one is in general, in  
219 general means something that we don't use in every room, or that travel  
220 between rooms, or that are too big and set in the garage. Okay, ready? There're  
221 ten words of vocabulary  
222 A: do we leave space?  
223 P: Yes, leave space for the vocabulary, these are words for the stuff that you  
224 have in your house and then leave a page for the introduction page and then a  
225 page for vocabulary. You are not going to copy the definition just the ten words,  
226 okay? So the vocabulary today is... Elena can you read the ten words for us  
227 please?  
228 En: Appliance, conductor, device, electric fluent, electron, insulating, magnet,  
229 electric pulse, and switch.

230 P: good. Can I rub off the kitchen list? Remember, when you copy the words, if  
231 you copy them wrong you learn them wrong, and that sometimes happens. So  
232 we'll have a definition test, today is Wednesday we'll have it next Wednesday.  
233 Wednesday the 22<sup>nd</sup>. Is it any word you recognize in the vocabulary? Appliance,  
234 conductor, device, electric fluent, electron, insulating, magnet, matter, pulse and  
235 switch. Any words you don't recognize? Raise your hands, nobody can hear  
236 you. María what you recognize?  
237 Ma: Matter  
238 P: do you recognize it? Do you know what it is? No, I'm asking you what you  
239 recognize.  
240 Ma: Magnet.  
241 P: you know what that is?  
242 A: conductor  
243 P: Conductor? Can you name a conductor?  
244 A: no  
245 P: If I asked you this question at the end of this week you'll be able to answer.  
246 You'd be able to name some conductors and some insulators. Insulator is the  
247 opposite of conductor and it makes electricity safe, like plastic, something that  
248 you don't get a shock out of. Do you understand? So what do you think water is,  
249 do you think is an insulator, something safe or a conductor, something  
250 dangerous? All right, let's go to your definitions at the end of your book, your  
251 picture dictionary, what page is it, 159. Carlota, can you read the first two  
252 please?  
253 Ct: A device is a small electrical machine that we use at home.  
254 P: Good, the word small is not precise because not of them are small, right?  
255 Because your fridge is very large, for example.  
256 Ct: Conductor: a material that allows electricity to pass through.  
257 P: It is important that when we think about a conductor, a conductor is  
258 something that lets electricity flow through. Can you think of something that lets  
259 electricity flow? A cable, they are made of copper and metals are a very good  
260 conductor. The problem is not only electricity goes through it; it also goes heat,  
261 so often, if we touch them is hot, very hot. Is that clear? Yes. We've learnt about  
262 electricity but we have to remember that there also are other forms of energy  
263 that we have studied. The next two, María, please  
264 Ma: Device: A small machine to do a specific task.  
265 P: Can you name a device?  
266 A: MP3  
267 A: iPod  
268 A: iPad, iPhone, computer  
269 P: Good, continue.  
270 Ma: Electric current: electricity that [cannot hear] with atoms that move from one  
271 place to another.  
272 P: that's what we are going to study. Okay? It uses words like atoms and  
273 electrons, we don't know what they are but at the end of this class we should  
274 know. Continue María, please.  
275 Ma: Electron: a piece of matter with a negative electric charge.

276 P: Okay, again, don't worry too much about what means at the moment  
277 because we'll learn it. An electron is a piece of matter very, very small that has  
278 a negative electric charge. We are going to learn that things can be negative  
279 charged or positive charged which means that they carry positive or negative  
280 energy. Like batteries, because when we use a battery, which has both  
281 negative and positive, uses, what kind of energy, kinetic or potential? Potential  
282 energy, when we create a circuit, using a wire the energy flows from the positive  
283 to the negative. From now on you're going to imagine that the cables of any  
284 electrical device is like a river, and in that river, we have movement, but we  
285 don't have water, we have movement of positive and negative protons.  
286 Continue, Good morning. Insulator.  
287 Ma: A material that does not let energy pass through it.  
288 P: okay, for example rubber. What's on the outside of a cable, normally?  
289 Plastic, exactly, can it be yellow, or green or red, et cetera. What's the plastic  
290 there for? It's because it's an insulator which means that it doesn't let the heat  
291 or electricity to pass through, which means it makes it safer for us to touch. The  
292 next too, Blanca  
293 Bl: Magnet: a metal with an electrical charge and the capacity to attract other  
294 metals.  
295 P: A metal with an electrical charge yes? Well, we're going to have a look at  
296 that later, continue.  
297 Bl: Matter: anything that has a mass and [Inaudible]  
298 P: great, so for example can you name something in this class that has matter?  
299 Blackboard, all, you me, my book, my pen my pencil, because all those occupy  
300 space and has a body. A body in Natural Science is something that occupies  
301 space.  
302 Lu: Pulse: there are two types of pulse, positive and negative.  
303 P: you know about the pulse of a magnet yes? Yes or not? One end of the  
304 magnet is positive one end is negative; one end is north the other south? Do  
305 you remember this or not? They don't have it written on. Have you learnt this in  
306 "conocimiento del medio", that magnets point to the north and the south? Okay?  
307 It's also in the world, you know that the world has a north pole and a south pole,  
308 but we're going to see that the two poles, the pole that work for the world and  
309 the pole that work for magnets are not exactly the same. Because one is a  
310 physical pole and the other one is a magnetic pole. And the last one, switch  
311 A: A device used to control electricity  
312 P: Good, is there a switch in this classroom?  
313 As: yes  
314 P: where? In the light switch, any other switches? Yes, exactly, there is one on  
315 the cable, and on the projector, on the CD player, on the computer, a switch is  
316 like an on-off bottom, on the radiator, is that a switch or a tap? Be careful. Okay  
317 we're going to do a listening about Nikola Tesla. And this is going to answer the  
318 questions on your book; this is the listening one, two, three and four. Question  
319 one, who was Tesla? Question two: who did him [Inaudible], three: what did he  
320 invent? And question four, why were his inventions important. Okay we have a

321 short introduction to Nikola Tesla, and I'm going to ask Marta, can you read the  
322 introduction, please love? It's where it says read, listen and answer.  
323 Mt: Nikola Tesla was born in 1856, in what is now Croatia. He was a physicist  
324 and inventor.  
325 P: good, so where was he born?  
326 As: 1856  
327 P: where was he born?  
328 As: Croatia  
329 P: What is now called Croatia, because countries when they get divided they  
330 change their name. And what did he do?  
331 As: he was an engineer, mathematician and inventor.  
332 P: Yes? Mathematician, what did I miss? Ah the "e". Okay what do we have? A  
333 mathematician, inventor, and engineer born on Croatia in 1856. Right, we have  
334 the first answer. Now we're going to listen to the answers to questions two,  
335 three and four. Lydia, she's not here. María.  
336 Ma: Nikola Tesla was born in 1856, in what is now Croatia. He was a  
337 mathematician, engineer, physicist and inventor. Tesla discovered the  
338 possibilities of alternating the electricity's current. In 1884 he went to New York  
339 and worked with Edison, he worked on inventions like remote controllers and  
340 the radio, before Malcolm. Many of the electrical appliances we had today are  
341 thanks to Tesla.  
342 P: okay, you ready for the second time to listen, Inés?  
343 In: Nikola Tesla was born in 1856, in what is now Croatia. He was a  
344 mathematician, engineer, physicist and inventor. Tesla discovered the  
345 possibilities of alternating the electricity's current. In 1884 he went to New York  
346 and worked with Edison, he worked on inventions like remote controllers and  
347 the radio, before Malcolm. Many of the electrical appliances we had today are  
348 thanks to Tesla.  
349 P: Very good, good girl. Do you need to listen one more time or not?  
350 As: yes.  
351 P: Bea.  
352 Bea: Nikola Tesla was born in 1856, in what is now Croatia. He was a  
353 mathematician, engineer, physicist and inventor. Tesla discovered the  
354 possibilities of alternating the electricity's current. In 1884 he went to New York  
355 and worked with Edison, he worked on inventions like remote controllers and  
356 the radio, before Malcolm. Many of the electrical appliances we had today are  
357 thanks to Tesla.  
358 P: Lourdes, did you hear? Whom did he work with? Anybody hear whom did he  
359 worked with? Fátima?  
360 Fa: with Thomas Edison.  
361 P: and who was Thomas Edison?  
362 A: an American inventor.  
363 P: and what did he invent?  
364 A: electrical light, motion camera and light bulb.  
365 P: fantastic, good girl. So he worked with Edison in New York, did you hear New  
366 York? And what did he invent Teresa?

367 Te: transformers, remote control and the radio.  
368 P: Good, he worked with alternating electric currents. Which we are not going to  
369 study, it means changing the electric currents. And what did he make?  
370 Transformers, which means changing something into something else, but two  
371 that you recognize are the remote control, which you have in your living room  
372 for the television, some of your brothers may have it for your car, and why are  
373 his inventions important, Elena?  
374 En: Because they are still used today.  
375 P: great, because many of them are still used today, for example the remote  
376 control, the radio, et cetera. For the last part of the class we are going to do an  
377 experiment.  
378 A: Do we have to write?  
379 P: No, because you've written so many in the past you're tired. You're going to  
380 get a balloon and you're going to cause some electricity in your hair. And I'm  
381 not your mother so you're going to have to tie a knot at the end of the balloon,  
382 okay?  
383 [La clase está hablando]

## **2ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 2. Aparatos eléctricos

Fecha: 26 de enero de 2012

1 P: Okay! María, are you going to give me some words we saw the other day?  
2 You shouldn't? Good! Fátima? No? So what you do, Fátima? You just make  
3 more and more and more? I want them tomorrow, please. Write it down your  
4 agenda, it's twenty times. María: the spelling words from the other day? No? It  
5 was... Tomorrow. Twenty times for tomorrow, or I'm going to (Inaudible). Ana?  
6 No? The same for you. Okay. Good. Right. Could you close your books? As  
7 they're open. And I'm going to say a definition and you're going to determine  
8 which word it is. Are you ready? Yes? It's like you do a test. Okay! A small  
9 electrical machine we use at home.  
10 A: Device.  
11 A: Light.  
12 A: Appliance.  
13 P: Appliance. Good one! Appliance, okay? What about...? Electricity that is  
14 produced when electrons move from one atom to another.  
15 A: Is it electric?  
16 P: Electricity that is produced when electrons move from one atom to another.  
17 AS: (Inaudible)  
18 P: Electric current. You don't know.  
19 P: Anything that has mass and occupies space.  
20 AS: Matter.  
21 P: That one you know.  
22 P: There are two poles on a magnet, positive and negative.  
23 AS: The magnets...  
24 AS: Poles! Poles.  
25 P: Poles.  
26 P: A device used to control electricity.  
27 AS: A switch!  
28 P: Well done! And one more: A material that does not let heat what electricity  
29 passes through it.  
30 AS: A magnet?  
31 P: A material similar to plastic... Norma, do you know the word for plastic,  
32 wood...? Remember?  
33 AS: Insulator.  
34 P: Insulator! Good guess! You should start studying! The unit started! Be  
35 careful! You have a spelling test, when? Next...  
36 AS: Next Wednesday.  
37 P: Next Wednesday. Okay! Today. Today we are going to start looking at  
38 electricity, what is electricity. It's a little difficult, because we are going to start  
39 using some new vocabulary, but just be patient. Okay? Today I'll start an  
40 introduction course to electricity. If you don't understand everything, be patient  
41 because in the next... In this class and in the next class, I'm going to give you  
42 different examples, and it's going to make it a little bit easier to understand.  
43 Yes? So, patience. So, when I'm going to read directly from the book, I'm going  
44 to give you some images. You need a copy. First, please... Lourdes, can you  
45 give me three examples of devices or appliances that are used in your  
46 bathroom?

47 Ld: (Inaudible)  
48 P: Yes, of course, another test.  
49 Ld: The bath, the shower and the... (Inaudible)  
50 P: Right. Question: Does your bathroom have electricity?  
51 Ld: (Inaudible)  
52 P: Does your bath use electricity?  
53 Ld: Yes.  
54 P: If it is a (Inaudible), yes. Because it has a (Inaudible) that turns on and off.  
55 But if it is a normal bath, no. So the lamps, the lights, yes. And maybe the  
56 shower, if you have one of this heating units that heats the water; that the water  
57 does come in and out immediately. Do you understand what I mean? This small  
58 units that sometimes you have in the shower that are quite (Inaudible). But  
59 normally here in Spain you don't have these small units inside the shower, they  
60 have the units beside the kitchen or somewhere, no? So lamps and light, yes.  
61 Can anyone name one of the things that we find in the bathroom? Cristina.  
62 Cr: A hairdryer.  
63 P: A hairdryer.  
64 A: (Inaudible)  
65 P: Okay! Ana?  
66 An: A whirlpool?  
67 P: A what?  
68 An: A whirlpool.  
69 P: What is that?  
70 An: Ah, no, no, no!  
71 P: No. María?  
72 Ma: An electric (Inaudible)  
73 P: An electric (Inaudible). Very good! Baya?  
74 Ba: (Inaudible)  
75 P: A what?  
76 Ba: (Inaudible)  
77 P: A shaving machine? A shaver, no? Good. María?  
78 Ma: (Inaudible)  
79 P: (Inaudible)  
80 Ma: (Inaudible)  
81 P: (Inaudible) Good.  
82 A: (Inaudible)  
83 P: (Inaudible) Hot water (Inaudible)  
84 A: A switch and (Inaudible)  
85 P: Okay. One more?  
86 A: **A báscula**  
87 P: Maybe an electronic bascule, but often they need batteries. (Inaudible)  
88 Anything that it uses electricity. (Inaudible) General things that you use around  
89 the gas. María: Can you tell me three general things that you use around the  
90 gas?  
91 Ma: (Inaudible)  
92 P: Continue.



93 Ma: (Inaudible)  
94 P: There's a watch using electricity and there's a (Inaudible) using electricity?  
95 AS: Yes.  
96 P: Cristina?  
97 Cr: An electric borrower?  
98 P: Do you think it uses electricity?  
99 Cr: When you charge it.  
100 P: When you charge it. But you think about devices that (Inaudible). Okay?  
101 Carlota?  
102 Ct: (Inaudible)  
103 P: Anything else?  
104 Ct: Computer?  
105 P: Right. Put down your hands for a minute. (Inaudible) something that could  
106 move from one room to another, it's like a (Inaudible). It's something we use.  
107 Elena?  
108 En: Electrical (Inaudible)  
109 P: Electrical...?  
110 En: Electrical (Inaudible)  
111 P: Good! Someone knows how to use it?  
112 A: A PERSIAN  
113 P: A PERSIAN?  
114 As: **Persiana.**  
115 P: Ah! A blind. Okay. A blind. (Inaudible) Something different? Teresa?  
116 Te: Using an aspirador  
117 P: How? How do you say it?  
118 Te: (Inaudible)  
119 P: Can somebody else...? (Inaudible)  
120 A: (Inaudible)  
121 P: (Inaudible) how to say it in English? Okay! A vacuum cleaner, or a Hoover,  
122 depending on the maker, okay? Vacuum cleaner (Inaudible) The vacuum  
123 cleaner is correct from one place to another. There's an electrical... A small  
124 electrical device. Rocío?  
125 Ro: (Inaudible)  
126 P: Yes. And it can move from one point to another, no?  
127 Ro: Yes.  
128 P: Yes?  
129 A: A mobile phone?  
130 P: The mobile phone uses electricity that (Inaudible), okay? But we only use it...  
131 We use them with the battery. So be careful. (Inaudible)  
132 A: **Con el fijo.**  
133 P: (Inaudible) Where do you keep it? You move, you move from one room to  
134 another.  
135 A: But the **teléfono portátil.**  
136 P: Yes, no. But when you carry around it with you, it has a battery. And the part  
137 that has the electricity is usually in one place (Inaudible), so the part that you're  
138 carrying the battery is not using electricity. Right? You charge the battery of the

139 phone. You understand the difference or not? Right? (Inaudible) Have a look at  
 140 this when you collect your books.  
 141 P: Right! Today I'm going to work on what is electricity. Okay? You know what it  
 142 does, no? You know where does it come from...? Yes or no?  
 143 AS: Yes!  
 144 P: Right? Who did the project on water or hydroelectric power? Right? And what  
 145 was the hydroelectric power used for, María?  
 146 Ma: For producing electricity.  
 147 P: You know how did it do? If you have electricity moving water, no? And then  
 148 what happened?  
 149 Ma: It falls down the falls and forms the electricity.  
 150 P: You know how? (Inaudible) It's quite complicated. Because anybody knows  
 151 how to make electricity by moving water? Somebody should, because  
 152 (Inaudible)  
 153 A: **En las presas.**  
 154 P: But what happens in the dams?  
 155 A: The water is very high and then they open the presas...  
 156 P: The damn turbine...  
 157 A: The water... There is like a **molino**.  
 158 P: Good girl! It's called turbine. It's like a mill. Like a windmill, but it's a watermill,  
 159 okay? And you know what's inside that turbine?  
 160 A: Electricity?  
 161 P: No. It's got a magnet. And when the magnet turns... You know what happens  
 162 when we turn the magnet? It creates an electric current, and the electrons give  
 163 the electricity. Okay? So when we... The projects that you have outside of the  
 164 wall, they are going to (Inaudible) to the classroom. Okay? So next week I'm  
 165 going to start doing some presentations of these projects. Which means that if  
 166 you're not too short, we can't remember your project, because you're lead with  
 167 short memory, either focus on your project (Inaudible) for the class next week.  
 168 Okay? (Inaudible)  
 169 P: Right. What is electricity? Right. You know what electricity is? In one word,  
 170 can you describe it?  
 171 A: A form of energy.  
 172 P: Good. Okay! It's a form of energy that is produced by various means. ¿**Qué**  
 173 **significa** by various means? Well, it means in various ways. Okay? And you  
 174 know how we produce electricity! For example? Hydraulic power. Another  
 175 example?  
 176 A: Geothermal energy.  
 177 P: Made from geothermal: geothermal is what we use for heat.  
 178 A: Wind energy.  
 179 P: Wind energy.  
 180 A: Solar energy.  
 181 P: Solar! Well done. Okay? The ones that we didn't study are steam. What's  
 182 steam? (Inaudible). And another one would be nuclear. (Inaudible) Hydraulic  
 183 power, wind, and solar energy, we've studied. (Inaudible). Okay! So, the former  
 184 energy produces, for example, hydraulic power, wind, solar, steam or nuclear.

185 Why do we produce the energy? Because it produces to devices. What are  
186 devices?  
187 A: (Inaudible)  
188 P: Devices. What is “devices”?  
189 A: A small machine.  
190 P: A small machine...  
191 A: That makes small tasks.  
192 (Inaudible)  
193 P: Okay. A small device, a small appliance. Yes? So, we know how we make it,  
194 and now we know why we make it. One: to provide power. How? By various  
195 means, in various forms. No? Now we’re going to see what’s this exactly, and  
196 we’re going to use some vocabulary that’s difficult. And it’s going to take this  
197 class and the next As (Inaudible) and understand how it works. But at the  
198 moment, just accept the picture of (Inaudible). So what we need? We need to  
199 know the word “atom”. Okay? Definition. (La profesora escribe en la pizarra).  
200 Right! The word “atom”. What are they? They are the smallest particles in  
201 matter. What’s matter?  
202 A: What OCCUPATES space.  
203 P: It’s going to OCCUPATE space, no?  
204 A: It has mass.  
205 P: It has mass. Good girl! Now, if you think of an atom, and then you have a  
206 look at some dust from the chalk, what do you think? What is bigger? The atom  
207 or the dust?  
208 AS: The dust.  
209 P: Is it much bigger, or just a little bit bigger?  
210 AS: Much bigger.  
211 P: So when we talk about something such small, we really can’t see it. And  
212 that’s why use an electron microscope, which we don’t have in school. Okay?  
213 And what are of these atoms? This tiny, tiny, tiny, tiny dots that we find very  
214 difficult to imagine or to see. What’s that made of? A nucleus, like most things  
215 (no?) have a nucleus. Yes or no?  
216 A: Like the Sun.  
217 P: Yes! Like the Sun, no? And inside a nucleus, they have protons, which are  
218 positive (they have positive charges, okay? Positive energy); and something  
219 called neutrons, you have read everyone, no? (Inaudible) Neutrons: n-e-u-t-r-o-  
220 n-s. Neutrons: “That have no charge”. From the Word “neutron”. Something’s  
221 neutron is not positive, and is not negative. What’s inside the atom, inside the  
222 nucleus of the atom? (Inaudible) and the name of the frame that hangs around  
223 the outside of the nucleus is called an electron. And this frame has a negative  
224 charge, or negative energy. Okay? (Inaudible) But there is a frame for  
225 everybody, it’s everybody’s frame. So, sometimes he stays outside this atom,  
226 and sometimes he nods from one atom into another. Okay? Now, depending on  
227 how many electrons or how many protons something has, it depends on  
228 whether it is positively charged, or negatively charged, like a magnet. No? We  
229 have a positive hint and a negative hint, yes or no? I think up to here you

230 understand more or less. You understand the process... The picture! No? The  
231 process is a little more complicated.  
232 A: All nature has protons and...?  
233 P: Yes! Okay? But some matter is neutral, some matter is positively charged,  
234 and some matter is negatively charged. Okay? And depending on how we  
235 charge it, we can change the charge: think when we move a plastic pen, which  
236 you think it's been neutrally charged, when we start to move it, what we're doing  
237 is moving electrons from our (Inaudible) to the pen, and that's why it starts to  
238 get an electrical energy, an electrical force. Because it becomes negatively  
239 charged or positively charged. Okay? It's like they lent or borrow: they give,  
240 their share; it's something that we give: I give you a negative, and you give me  
241 a positive. Right?  
242 A: (Inaudible)  
243 P: The pen is made up of atoms, okay? Because everything is made up of  
244 atoms. But atoms are so small that they are much, much, much more than  
245 (Inaudible) or than particles. We would think of this is we want to break this pen  
246 into small pieces, it breaks into pieces or we'll break it into tiny particles. But the  
247 atoms are much, much, much MORE SMALLER than the tiny particles. Okay?  
248 (Inaudible) That becomes an energy device  
249 A: So we can't change somebody's pen... You can't change it for...  
250 P: You can (Inaudible) parallel charged. You can give it some more electrons,  
251 temporary, which means that becomes negatively charged. But it doesn't lasts  
252 forever. Okay? Or you can give it small protons, which means that it gets  
253 positively charged, that again is a temporary situation, because this pen was  
254 naturally neutron. Okay? Yes? So that's we can play for Natural Science.  
255 Natural Science plays moving the electrons and neutrons, and that's why we  
256 can play with the balloon on our hair, and I (Inaudible) pen. And I can give some  
257 energy from the balloon from my hair, which transfers some electrons, okay?  
258 And we know that if something is positive and something is negative, what  
259 happens?  
260 A: It attracts.  
261 P: It attracts. Okay? And when something is positive and something is positive?  
262 It repels, okay? It doesn't work for going together. If something is negative and  
263 negative? It doesn't join. But positive and negative? They stick together. Okay?  
264 So what happens? If we move something across here, or across our  
265 (Inaudible), we're making... One has more and more protons, and the other has  
266 less electrons; so one becomes negative and one becomes positive, and that's  
267 why they give us electricity. Okay?  
268 A: And what is this?  
269 P: (Inaudible)  
270 P: So, let's have a look at how the electric current happens. How does it occur?  
271 (La profesora escribe en la pizarra) (Las alumnas hablan) Does somebody have  
272 a problem at the back? No?  
273 A: What is...? (Inaudible)  
274 P: I'll explain it now, okay? (La P escribe en la pizarra).  
275 A: (Inaudible)

276 P: Yes. (Escribe en la pizarra). Right! How does the electric current  
277 occur? When we connect a wire to a battery... These are the wires, okay? What  
278 is a wire?  
279 A: A cable.  
280 P: Good! To a battery. You understand, a battery?  
281 AS: Yes!  
282 P: There's big, small or round, from a car, from a telephone, from a... From a  
283 torch... It doesn't matter: they are all batteries, no? What happens is that the  
284 battery calls a source, and the source is a... What is a source of: it's a source  
285 of....?  
286 AS: Energy.  
287 P: Energy! It has energy. What kind of energy does a battery have?  
288 A: Positive and negative?  
289 A: Potential energy!  
290 P: Potential energy: energy disclosing to mediums. When we connect a wire to  
291 a battery, the electrons flow. The electrons flow, because if you remember, they  
292 are on the outside of the nucleus, and whatever is inside the nucleus is more  
293 difficult for to come out and for to move. No? Because it's like trapped inside the  
294 nucleus. And what's floating around the outside are the electrons. So the  
295 moment we connect the wire to the battery, the electrons won't start to move  
296 and they're going from one atom to another, and this is what produces an  
297 electric current. Because it goes from positive to negative. Okay? The current:  
298 always from positive to negative. And what are moving are the electrons. So, is  
299 that clear?  
300 AS: Yes.  
301 P: Yes? So, from positive to negative is the current. And we have a bulb and if  
302 we... And it's a close circuit, because the wire is connected from the battery to  
303 the bulb and that to the battery. Now that wouldn't be a closed circuit if I used  
304 something to make it not closed. What can I use to make a non-closed circuit?  
305 AS: (Inaudible)  
306 P: You know how...? When we draw it, we draw it like this. You draw it like it's  
307 open. This is an open circuit. While there is an open circuit, what happens to my  
308 bulb? There's more light. Because we can see perfectly while there is no  
309 connection, no? The connection's broken. Do you know how...? What is this?  
310 (Inaudible) A switch. Exactly. And the function of the switch is just basically to  
311 open or close the circuit. When I turn the switch on, because it's a circuit, and  
312 what happens to my light? It gets the electricity, so it can turn it into...?  
313 AS: Light.  
314 P: Light and...?  
315 AS: Energy. (Inaudible)  
316 P: (Inaudible). Good girls. Light and heat. Okay? It's transformed into light and  
317 heat from the energy it has. Any questions? No? Okay, I'm going to write the  
318 different symbols for circuits. Circuits are like this. Okay? We are going only to  
319 use... We'll only use about a battery and a switch. There are many other  
320 different things we can put into a circuit. So we are going to write the symbols.  
321 Symbols are, like for example... When we studied chemistry water, you know

322 that it is H<sub>2</sub>O, Okay? You know it's the symbol for water. So we are going to  
 323 learn symbols for the different parts of the circuit. I'm going to give you different  
 324 symbols and say: make a circuit, or draw a circuit. And you need to know  
 325 exactly how you have to draw it, and you need to know how to draw it if it's  
 326 closed or open. If it's closed, it works: we get light, or we get the energy from it.  
 327 If it's open, it doesn't work. Yes? We're going to do (Inaudible). And then...  
 328 A: When I was in Ireland, I did do an experiment.  
 329 P: You did an experiment?  
 330 A: Yes.  
 331 P: Did you make a circuit?  
 332 A: No. (Inaudible)  
 333 P: With wires?  
 334 A: Yes.  
 335 P: That's what I want you do with us. And also there's a program on the  
 336 computer teaching us how to put different components. Components are like  
 337 the bulb, the battery and the switch are components. Okay? And (Inaudible) but  
 338 sometimes you have to put them in specific order, otherwise it doesn't work.  
 339 You're going to learn how to do that. Okay? Right! You're okay? One more  
 340 piece of information: we're going to learn how to classify materials. Okay? Do  
 341 you remember when we were studying light and light energy? And I pictured  
 342 you (Inaudible) we're going to classify materials, but be careful, because at the  
 343 moment, the name of the title of the unit is "Light Energy". So we classified them  
 344 according to the light energy. How do you classified light energy materials?  
 345 A: (Inaudible)  
 346 P: Good! Since we had what?  
 347 AS: (Inaudible)  
 348 P: Translucid material, okay? So we're going to classify materials again. But are  
 349 we studying light? No. We're studying...  
 350 AS: Energy!  
 351 P: So, classification is going to be the same?  
 352 AS: No.  
 353 P: No, because it's a different topic. You understand?  
 354 AS: Yes!  
 355 P: Yes? (Inaudible) (La P escribe en la pizarra). The faster we get the  
 356 information (Okay?), means the possibility we can start putting it into practice by  
 357 doing some immediate experiments. What I'm not going to give you is giving  
 358 experiments, I'm giving you more class to get together experiments. (La  
 359 profesora escribe en la pizarra). Have you finished with the bottom picture?  
 360 (Inaudible)  
 361 P: Right! Classification of the (Inaudible). In what unit? In the unit of electricity.  
 362 Or the electrical energy. We classify materials depending on how one may  
 363 conduct electricity. Okay? We're going to look it. What it means to conduct  
 364 electricity? Okay? And we are going to look. And the two groups are conductors  
 365 and insulators. Okay? So, conductors. (La profesora escribe en la pizarra).  
 366 P: Good. Conductors. (Inaudible) The definition: they allow the electricity to  
 367 pass through them. Be careful, because they allow the electricity and heat to

368 pass through them. Examples: copper, aluminum, iron, some liquids, and some  
369 gases. Okay? Copper is like a metal. Copper is a metal that is usually orange,  
370 orange-brown colour. (Inaudible) It's a metal that's naturally is orange-reddish-  
371 brown. (Inaudible). In Spanish?  
372 A: ¡Cobre!  
373 P: Good girl! Aluminum!  
374 A: **Aluminio.**  
375 P: Good! And iron is a metal that's grey, and extremely...  
376 A: Hard.  
377 P: Hard.  
378 A: ¡Plata!  
379 P: No! It's simpler.  
380 A: ¿Hierro?  
381 P: Good girl. Okay? And some metals are (Inaudible) that we are not going to  
382 study because they are no important. Now what colour are the wires inside the  
383 wire? Or the cables that are used in the electrical appliances? Have you ever  
384 seen what colour they are? What colour are they?  
385 A: Black, red...  
386 P: (Inaudible) And the opposite of conductor is insulator. What's the definition of  
387 insulator?  
388 A: That doesn't allow electricity to pass through.  
389 P: Good! To pass through at all, or easily? What do you think? It doesn't allow  
390 anything to pass through it, or does it allow the electricity to pass through  
391 easily?  
392 AS: (Inaudible)  
393 P: It just doesn't pass through easily, okay? It makes it very, very difficult for the  
394 electricity to pass through it. Okay, the only thing I want to write before I give  
395 you the definition for the insulators, I want you to look a little more at  
396 conductors, because there's two types of conductors. Right? One: a low  
397 resistance, and the other, a high resistance, and I'll give you the definition; and  
398 then, in the class tomorrow, I'll give you the definition of the insulators, okay?  
399 So, conductors can be: (Inaudible) resistance... (Inaudible) Right! So, if you  
400 decide that conducting material, or a conductor, can (Inaudible) the low  
401 resistance or high resistance: low resistance conductors are good conducting  
402 electricity. Examples: the different metals and wires; the wires and cables. And  
403 then what is a high resistance material, Virginia? A high resistance material, is  
404 that conducting electricity. Can you think the name of a material that is bad, or  
405 is...? Or s high resistance material?  
406 A: Plastic.  
407 P: Plastic. And what is plastic?  
408 A: An insulator.  
409 P: An insulator. Okay? So conductors can be low resistance or high resistance.  
410 Okay? If it's high resistance, it's not really a conductor: it becomes an insulator,  
411 okay? If it's a low resistance, it is a true and real conductor. Okay? Examples of  
412 conductors? Can you tell me examples?  
413 A: Cables?

414 P: Cables and wires. Good! Another example? Which we started talk yesterday:  
415 that you must never, never, never, never do in the bathroom?  
416 A: Water with electricity.  
417 P: Don't have water when you are with electricity. Water is a very, very good  
418 conductor. Electricity passes through it very, very, very easily. And give me an  
419 example of an insulator? That is a bad conductor.  
420 A: Plastic.  
421 P: Plastic.  
422 A: Wood.  
423 P: And what passes through a good conductor? What passes through?  
424 AS: Electricity.  
425 P: Electricity and heat. Okay? So it what happens when we put a conductor  
426 often we induct in... (Inaudible). So tomorrow's class we're going to finish  
427 insulators, which means you are going to know almost everything that is about  
428 electricity. We're going to talk a little bit about why the balloon... Okay? We're  
429 going to write why the balloon may here stand and in, or why a (Inaudible) can  
430 pick up papers of the table. We're going to write a sentence to see if you can  
431 actually understand how it works. And that's almost finished with a practical  
432 (Inaudible) of electricity, okay? With the theory, and then we'll have to start  
433 doing...?  
434 A: (murmillos)  
435 P: The experiments. Making circuits, okay? Doing some experiments to see  
436 how it works, okay? And so we'll start the practical.  
437 A: (murmillos)  
438 P: No! Tomorrow we have class. So you can (Inaudible). Yes?  
439 A: Are you going to REPART the exams?  
440 P: I'm going to REPART, no. I'm going to...  
441 AS: (murmillos)  
442 P: exams. Good guess! Yes? So, when I call your name, you come.





## **3ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 3. Circuitos eléctricos

Fecha: 31 de enero de 2012

1 P: Okay! Now Virginia has been super, super fast with the photocopies. I'm  
2 going to give you a photocopy; I need you to put your name on the top. Okay?  
3 I'm going to give you a quick definition list. I don't know if it's enough for  
4 everyone. Virginia? How much have you done?  
5 Vi: Twenty.  
6 P: At the top of the photocopy put in your name. Remember the definition and  
7 you need to write the word for it. Okay! You know the rules of the game. But you  
8 try to go faster! As simple as that. Tommy! You don't have them? It's because  
9 you know them. Try to read them again. Try it anyway, no? Names of the top at  
10 hand sight. Okay! Right! Number one. A device used to control electricity. A  
11 device used to control electricity. A device used to control electricity. Number  
12 two: There are two poles on a magnet: positive and negative. There are two  
13 poles on a magnet: positive and negative. There are two poles on a magnet:  
14 positive and negative. Number three: Anything that has mass and occupies  
15 space. Anything that has mass and that occupies space. Anything that has  
16 mass and occupies space. Number four: A small electrical machine we use at  
17 home. A small electrical machine we use at home. A small electrical machine  
18 we use at home. Number five: A material that allows heat or electricity to pass  
19 through it. A material that allows heat or electricity to pass through it. A material  
20 that allows heat or electricity to pass through it. Number six: Metal with an  
21 electrical charge. It can attract other metals. Metal with an electrical charge. It  
22 can attract other metals. Metal with an electrical charge. It can attract other  
23 metals. Number seven: A material that does not lead heat or electricity passes  
24 through it. A material that does not lead heat or electricity passes through it.  
25 Number seven. A material that does not lead heat or electricity passes through  
26 it. Number eight: A piece of matter with a negative electrical charge. A piece of  
27 matter with a negative electrical charge. A piece of matter with a negative  
28 electrical charge. Number nine: A small machine to do a specific task. A small  
29 machine to do a specific task. A small machine to do a specific task. And the  
30 last one, number ten: Electricity is produced when electrons move from one  
31 atom to another. Electricity is produced when electrons move from one atom to  
32 another. Electricity is produced when electrons move from one atom to another.  
33 Baya, can you please collect the papers in the school? Number five? The  
34 number five! A material that allows heat or electricity to pass through it. Number  
35 one! A device used to control electricity. Number three: Anything that has mass  
36 and that occupies space. Number? Six? Number six: A metal with an electrical  
37 charge. It can attract other metals. Number...? Number ten? Electricity is  
38 produced when electrons move from one atom to another. Number...? Four. A  
39 small electrical machine we use at home. Number... Nine. It was... No! Number  
40 four that was... Right! No! Okay! Baya, can you please collect your group?  
41 Lucy! Can you collect your line? Marta? Can you collect your line, please? Ana!  
42 Collect your line. And Teresa: collect your line. Okay! And the winner... Baya!  
43 Well done. Okay! Can you open your books at the vocabulary? What page,  
44 Rebeca? I think fifty-nine! So open your books on page fifty-nine! Mariola and  
45 Lucy are the ones that are standing, and because they are standing they start  
46 walking; and because they are walking, they start talking... (Inaudible). Okay!

47 Page fifty-nine. If you have a look at the vocabulary, nearly all the words we  
 48 know, nearly all the definitions of the words we should start to understand we've  
 49 studied them in class, except which ones? What ones we have not studied?  
 50 (Inaudible) So this eight words that you should have recognized just from the  
 51 information we collected in class, whether have we studied it or not. Right? Yes  
 52 or no? (As: Yes!) Okay! Good. Let's continue today. We're going to continue,  
 53 because it's the last day of electricity. I'm going to look at electrical circuits, and  
 54 then I'm going to hold (Inaudible) during the practical part of electricity.  
 55 "Practical" means we'll do the (Inaudible); we'll start making circuits. So much if  
 56 you don't do homework because you'll be doing anything practical.  
 57 P: So the title: Electrical circuits. You're ready, girls? So open your books on  
 58 page seventy-four and seventy-five, that we are going to change it, okay? Page  
 59 seventy-four. Shhh! You're very noisy! Lucía and Marta. You can't stand. Okay?  
 60 (Inaudible) on your knees. You can't stand, okay? There's not a good idea  
 61 standing. Definition of standing? Yes! Holding your wait up over the two feet,  
 62 not in your knees. Right! Pilar: Can you turn to page seventy-four and read  
 63 "Electrical circuits" for me, please?  
 64 Pi: Electrical circuits. Electrical circuits... (Inaudible) ...components.  
 65 P: Components. Do you understand the word "components"?  
 66 A: **Componentes.**  
 67 P: Good! The parts that it has. Yes or no?  
 68 A: Yes.  
 69 P: Good! Continue. Shut up! Can you start (Inaudible) now and your pens?  
 70 Right! No. We'll leave it for (Inaudible).  
 71 Pi: The electricity (Inaudible) goes around the electrical circuit. When the  
 72 electric current goes from or falls electricity to an electric appliance that  
 73 (Inaudible) an electric circuit, it is completed all the process. Switches  
 74 (Inaudible) electric (Inaudible) so that (Inaudible)  
 75 P: You understand that? When you turn the switch is on, when there is a light  
 76 switched or switch from the radio, what we do is making a close circuit and the  
 77 appliance can work, can function. You understand that, yes or no? We're  
 78 connecting. Remember the switch on the blackboard? It's a circuit. A switch,  
 79 when it's not on, means that is not connected, and when we turn it on, it  
 80 connects. And that connection causes like a loop or a circle in the circuit.  
 81 (Inaudible) And where does it come from? From a circle! Exactly. A circle.  
 82 Continue.  
 83 Pi: The switch passes through a (Inaudible) the circuit is working. Electricity  
 84 (Inaudible)  
 85 P: Good! When a circuit is broken, is it really broken?  
 86 AS: No!  
 87 P: No. What does it mean? Give me a synonym for "broken" when we talk about  
 88 circuits.  
 89 AS: Open. Disconnected.  
 90 P: Good! Open, or disconnected. Perfect. Continue.  
 91 Pi: Electricity in our homes is made in power stations (Inaudible) carriage  
 92 (Inaudible) depending on where (Inaudible)

93 P: Good! Electricity in our homes is made in power stations. What type of power  
94 stations do we have? What type of power stations?  
95 A: (Inaudible)  
96 P: Listen to this again: Electricity in our homes is made in electrical power  
97 stations. Give me an example of an electrical power station.  
98 A: A solar power station.  
99 P: A solar power station. Good! Another example.  
100 A: Hydropower station.  
101 P: Hydropower station.  
102 A: Wind power station.  
103 P: Wind power station. You understand that? Yes? And what do you think? Do  
104 you think that the cables that take the electricity from the power stations to our  
105 houses, or...? Because do they go directly from the power station to our house?  
106 AS: No!  
107 P: Or do they go somewhere straight?  
108 AS: They go somewhere straight.  
109 P: Right. The cables that take the electricity from the power stations to the other  
110 places, to the small power station, are... Do you think they are big cables or  
111 small cables?  
112 AS: Big.  
113 P: And the big, what does it carry: a lot of electricity or little electricity?  
114 AS: A lot!  
115 P: Right. And then what happens is that when it gets to the small power  
116 station... Okay? (Inaudible) What happens when the next step is the small  
117 power station? What happens? (Inaudible) they divide it and they distribute  
118 them to (Inaudible) areas, for example, to Santiago, Las Palmas, Barcelona,  
119 etcetera. Yes? And the cables that come from the small power station are they  
120 big as the first cables or a little smaller?  
121 AS: A little smaller.  
122 P: Right. And do the big cables always on top of the ground, or can they go  
123 under the ground?  
124 AS: Under the ground.  
125 P: They can go under the ground as well. And when the power comes from a  
126 house, from a very small transformer... Because they have a big power station  
127 or they have a... The big cables that go to the small power station. From the  
128 small power station, they divide it up the power and they distribute it to different  
129 areas, regions, or capital towns. Okay? And then it goes to a small transformer.  
130 The transformer is like a security place: if something goes wrong in the power  
131 station, then it goes to the transformer and the transformer saves it off, so we  
132 don't get a problem when the light goes to our houses. Makes how expenses  
133 how it would be to have to repair or different problems in different houses, if all  
134 the power of the electric station would come to the houses and explode  
135 everything. So small... The controlling station is just in the backstreet. For  
136 example? Is a security device, and from there, do the cables usually go on top  
137 of the ground or under the ground?  
138 A: Under the ground.

139 P: Under the ground. Okay? And twenty years ago?  
140 AS: On top.  
141 P: On top. And in your country house?  
142 AS: On top.  
143 P: On top. Because it usually (Inaudible) thirty years old. Okay? So the smaller  
144 cables can come under the ground and come to your house. And then in your  
145 house, you also have another small transformer...  
146 A: A socket!  
147 P: Okay? Or when you have a problem with your toaster or your oven, or you  
148 have an electric surcharge, like a big power... A big central power, when it  
149 (Inaudible) in your house, it clicks off. No? And you don't lose your lights, and  
150 your power and your fridge things. It's for security. Okay? So it remains a  
151 certain amount of power, or a certain quantity of electrons coming in, and it's  
152 eaten velocity. It's like they coming from fast to switch is off. Why? So that it  
153 doesn't break your devices and your appliances that are inside your house. You  
154 understand that? Right! Virginia.  
155 Vi: When... (Inaudible) so we went to the transformer and (Inaudible) because  
156 we were fifteen years...  
157 P: Fifteen days...  
158 Vi: ...days... (Risas) (Inaudible)  
159 P: (Inaudible) That's awful when it happens. Happens a lot in holiday times it!  
160 So you be careful, okay? That's why I have somebody when we go on holiday, I  
161 have somebody coming to my house, to make sure that everything's okay.  
162 Because when the fridge turns off and everything is freezing no?  
163 Vi: Our home was...  
164 P: Very cold?  
165 Vi: Yes.  
166 P: Freezing, no? Like a fridge itself. Rocío?  
167 Ro: In my house last year we went to school and when we came back, we saw  
168 all black, because something exploded...  
169 P: The fuse got off. Okay? The small transformer in your house had switch off,  
170 no? In security. Is there Ana, or a question?  
171 An: But the electrical circuit, if you have this is a man with the computer... O  
172 sea: **¿El dinero que recaudan para...?** (Inaudible)  
173 P: What do you mean?  
174 An: Que si le das dinero a un circuito, después...  
175 P: You're talking about the money that happens for the... The money we pay for  
176 electricity coming into our house.  
177 An: Yes.  
178 P: Okay! What happens is that the power stations...? It could be... It's made in  
179 different ways, but look what happens. But most likely the power station, when  
180 it's one hydropower station or a wind power station is one company. Okay? And  
181 that company provides energy for another company, like Iberdrola, which has to  
182 transform us, and has the smaller power stations. And then there are the ones  
183 that distribute it to us. Okay? And so Iberdrola, which is a small power station,  
184 distributes the electricity to us into our houses, only as we pay for it. So

185 depending on how many electrons, you can say how much power we use, they  
186 had the electrons pass through our wires, they charge us so many essence or  
187 quantity of electricity that we use. Like anything, no? It's just like one kilowatt,  
188 you have to set them a prize. So if by one kilowatt of electricity you pay a  
189 certain prize. So you pay money to Iberdrola (okay?), and then you pay money  
190 to the companies that are producing the energy. Okay? Because they doing it  
191 very... There are some companies, there are monopolies... Monopoly is when  
192 there is only one company doing it, and you know that when there's only  
193 company making something, the prize is usually higher or lower?  
194 AS: Higher.  
195 P: Higher, because there is no competition. Okay? So it's more or less like that.  
196 Good. Okay! I'm going finish reading with Cristina.  
197 Cr: Smaller cables carry electricity to every part of the house (Inaudible) the  
198 amount of electricity we use at tool protects our house from the dangers of too  
199 much electricity.  
200 P: Right. The first sentence: Smaller cables carry electricity to every part of the  
201 house. Where are those small cables on the house? Where are they?  
202 A: Under the floor?  
203 P: Under the floor and maybe...?  
204 A: In the walls.  
205 P: In the walls. Good! And in the roof, no?  
206 AS: Yes.  
207 P: Okay. So you know that the house has like a supporting wall, but there's  
208 space between them. Have you ever seen a break? A break that's used for  
209 making houses?  
210 AS: Yes!  
211 P: What are the breaks like inside? Are they solid or hollow?  
212 AS: Solid!  
213 A: Hollow.  
214 P: Who thinks that they're solid? And who thinks that they're hollow? They're  
215 hollow. So you can put some cables through the walls, okay? And these walls,  
216 they have... So when you're making a house, you have to decide before you  
217 put on the white part (Inaudible), is **yeso**, Okay? Which is plaster in English.  
218 Plaster. So, before they make the walls pretty, they (Inaudible) break walls. And  
219 we have to decide where we are going to put all the appliances or the power  
220 and the lamps and the lights, before we put on the white part of the wall and  
221 before we paint it. Right? So making a house and designing a room of a house  
222 is not very easy! Because you have to think: "Where I want the light? Where I  
223 want to have the plugs, my radio or my computer?" No? Because how many  
224 times have you gone to a new house and your parents are saying: "Ay! All the  
225 (Inaudible) were in the wrong place!"  
226 AS: Yes, yes!  
227 P: Yes? So it's not very easy. No questions at the moment. Let me continue and  
228 then I'll listen to you. Okay? Now we got the word "meter". A meter in this  
229 context, in an electric circuit, is one meter or something different?  
230 AS: Something different.

231 P: Good! A meter is a little box that moves and goes in circles and is counting  
232 the amount of electricity that is used in your house. It's like a counter. What's a  
233 counter in Spanish?  
234 A: **Contador**.  
235 P: **Un contador**. Because often it's counting something. Okay? And that meter  
236 counts the electricity, but we also have something close to our front door or in  
237 our kitchen, it could be a fuse box or like a transformer. A fuse box is for safety.  
238 Okay? And that's the one that turns off, which means that you don't have any  
239 light in your house, or any power in your house, or in any part, because  
240 something's gone wrong. Okay? Usually nothing happens. Normally it does  
241 have too much energy and too much electricity coming too fast, and so it turns  
242 off. And all you have to do is turn on back on, and then there is no problem.  
243 A: Yes.  
244 P: But if it continuously turns off, what do you think that means? If you  
245 continuously have a problem with your fuse box and constantly your lights  
246 disappear and you just can't put them back on and put them back on? It's often  
247 wrong with what part of the electricity?  
248 A: In my house happens!  
249 P: In my house happens all the time, too!  
250 Ma: (Inaudible)  
251 P: With what, María?  
252 Ma: (Inaudible)  
253 P: With what? What problem could we have?  
254 A: There's too much electricity.  
255 P: There's too much electricity. Maybe. Too much electricity for the amount of  
256 electricity that the fuse box is accepting. So perhaps you have to ask an  
257 electrician to change it and say. "I want it to change so that it can accept more  
258 electricity coming into my house". That's what may be an option! But normally  
259 it's a problem of a thing called...?  
260 A: A switch.  
261 P: The switch blockaders. No? (Inaudible) But what's in (Inaudible) apart from  
262 the cables?  
263 AS: Rubber.  
264 P: Rubber or plastic, no? And when the house is very, very old, what happens  
265 to the rubber or plastic? It becomes very dry, very old, and it can break open.  
266 And if the rubber or plastic breaks open, what happens to the cable?  
267 AS: (Inaudible)  
268 P: Can you see it or not?  
269 AS: Yes!  
270 P: Right. And if you can see the cable, if a contact touches the cable, it can  
271 cause a problem in your circuit. Do you understand?  
272 AS: Yes.  
273 P: So that's why when you usually buy an old house, you have to re-wire it. To  
274 re-wire means to put new cables into your house. Yes? Because they are all  
275 old. Right. We're going to... Then we need to have a look at the text for the last  
276 two words in black that say: "Plugs and sockets". This is important. Because in



277 this class there are written words that we often use in English, and it does here.  
278 In my house, a plug and a socket are words that we use all the time. (Inaudible).  
279 Right! A plug is the male part. Remember that in the last class we talked about  
280 the female and male? Yes or no? And the male, with (Inaudible) is the plug. And  
281 the socket is the female part, which has got the holes, so you can put the plug  
282 into. Right? So the one that is in the wall is a plug or a socket?  
283 AS: A socket.  
284 P: A socket. A socket. It's the female part. Okay? And the cable that we have  
285 for a computer or for a radio, or whatever...  
286 AS: A plug.  
287 P: Is it a plug or a socket?  
288 AS: A plug.  
289 P: A plug. Okay? So I'm going to give you some pictures to remind you. Very  
290 important: there are words that we use every day (Inaudible). Right. Right!  
291 You're ready? (Inaudible) in circles. (Inaudible) the cassette. Right! We're going  
292 to have a look at the most important vocabulary, and we're going to do it a little  
293 quick. Not any definition! Something to remind us what they are? Okay? So the  
294 first one: an example. Switches! What's their function?  
295 A: They close.  
296 P: They close.  
297 AS: (Inaudible)  
298 P: (Inaudible) circuits. Or...?  
299 AS: Break them?  
300 P: Do they really break them?  
301 AS: No!  
302 P: No! They...  
303 A: Open them.  
304 P: Open them. Good! Any problems like that? No? Right! Can somebody give  
305 me a small definition or a quick definition for cables? What do they do? What's  
306 their function?  
307 AS: They sent the electricity.  
308 P: They sent the electricity, and the (Inaudible) transformed is (Inaudible). Good  
309 guess! Next word! In your text. Can you find another important word?  
310 A: (Inaudible)  
311 P: Meter. I put a meter. Okay? (Inaudible) What's a meter do? What kind of  
312 instrument is it? Is it an instrument for winding, for measuring...?  
313 AS: For measuring.  
314 P: Good one! Continue, María. It measures?  
315 Ma: It measures the amount of electricity that is used (Inaudible).  
316 P: Right. The next one?  
317 AS: (Inaudible)  
318 P: And the function?  
319 AS: Cuts the...  
320 P: María?  
321 Ma: Cut all the electrical circuits in our house and (Inaudible)  
322 P: Good one! So it takes and cuts off...

323 A: (Interrupción de la clase por una niña).  
324 (silencio)  
325 P: (contestación de la profesora a la niña que viene de fuera).  
326 A: Thank you.  
327 P: So a fuse box is something that detects us and it cuts the electrical circuit  
328 when there are... Currents or not currents? Currents. Good one. And the types  
329 of problems? Just can be too much electricity coming to a house, because you  
330 know the electricity moves, so it's not constant. Think of current! Sometimes it  
331 gives you a lot, sometimes it gives you a little. Okay? Another problem could be  
332 you have an old wire that is not protected with a plastic, and it started to touch  
333 something with metal, so it's causing a short circuit. A short circuit is when it's  
334 got (Inaudible) okay? Another problem could be that you have a light bulb, when  
335 one of your light bulbs is causing a problem on a circuit. Right?  
336 A: (Inaudible)  
337 P: (Inaudible) can cause problems in one circuit.  
338 A: But why do they stop function?  
339 P: Why do they stop working?  
340 A: Yes!  
341 P: Because... What is...? What does electricity produce? It produces electricity  
342 and...?  
343 AS: Heat.  
344 P: Heat. Now if it continuously heats something, does it become thinner or does  
345 it stay the same?  
346 A: Thinner.  
347 P: (Inaudible) It just breaks. If you have (Inaudible) actually, there is a small  
348 filament... A filament is a very thin wire, and then at the top of the light bulb...  
349 Like a wire, yes? It's a very thin wire. And when the light bulbs stop functioning  
350 basically it's because of the heat that they produced. Every time we use it the  
351 light has made the filament thinner, and thinner and thinner, and then it just  
352 breaks. It just breaks the connection. What do you do? Buy a new bulb. Okay?  
353 Another word.  
354 A: Appliances are connected to the main systems into the (Inaudible)  
355 P: Good! The functions to connect appliances. What are appliances?  
356 AS: (Inaudible)  
357 P: Small machines that we use at home: for example? A toaster. Great!  
358 Connect the appliances to... To where?  
359 AS: To a circuit?  
360 P: To a circuit or to a source of...?  
361 AS: Electricity.  
362 P: Electricity. If you don't have electricity, the appliance doesn't work. I'll draw  
363 you a quick picture, yes? This is the cable... Is it connected at the plug or no?  
364 A: No.  
365 A: Yes.  
366 P: (Inaudible) the plug, no? Okay. And then we have... Does it look like a  
367 socket? Or does it look like a device? Not a device! It's a socket. And where do  
368 you find the sockets that you have in your house?

369 AS: In the wall!  
370 P: In the wall. Good guess! Okay? What's this symbol?  
371 AS: The nail.  
372 P: And this symbol?  
373 AS: (Inaudible)  
374 P: (Inaudible) Okay? You can imagine (Inaudible).  
375 A: So, upon my cousin's house, where were the sockets in the...? (Inaudible)?  
376 In the floor.  
377 P: Good! Do you know why there are different sockets in the floor? So there  
378 where sockets in the floor in which room? (Inaudible) Lucy (Inaudible) living  
379 room, room where we are going to connect the computer, because you put the  
380 table on the (Inaudible). So a new house, often has a lot of sockets in the floor,  
381 because that's where the office of your house is going to be: your computer,  
382 your printer, etcetera. Yes? Right! Any questions? Good! We are going to look  
383 at one more thing, which are types of circuits. And then I'm going to... I'll give  
384 you some information near the end of the week about how we are going to do  
385 the circuits in As. There's a way that I'm going to give you the material, or  
386 whether I'm going to put (Inaudible) and you are going to bring your own  
387 material. Okay? If you have to bring your own material, I'll give you a shopping  
388 list. If you don't have to bring anything, you can just bring your happy face. Yes?  
389 And then we can do it. So, the next title is "Types of circuits". Because do you  
390 think all the circuits that you find in your house are exactly the same? So, every  
391 wire that is in the walls of this classroom, and the wires that are in the wall of  
392 the other classroom, and the wires that are in the dining room... Do you think  
393 they all have the same design? Like a wire, and then a socket; then a wire and  
394 another socket...?  
395 AS: No.  
396 P: No. No. The design of each room is a specific design. Okay?  
397 A: Yes.  
398 P: So if you have a look on page seventy-four, there's a picture. Okay? Virginia!  
399 You see the top picture? It says "A series circuit". Do you see the picture yes or  
400 no? These two pictures are circuits. One says "A series circuit" and the other  
401 says "A parallel circuit". Can you see them yes or no?  
402 Vi: Yes.  
403 P: Right! Virginia is going to read to me what a series circuit is. So you look at  
404 the picture, Virginia is going to read, and you're going to try to work out from  
405 Virginia's words what they exactly mean. Okay? So, if you have a look at the  
406 different types of circuits, there are two types of circuits, and a series... Blah,  
407 blah, blah...  
408 Vi: In a series circuit, the light bulbs form part of the actual circuit. If we remove  
409 one light out, the current shall not continue around the circuit.  
410 P: Good! So in a series circuit... What's a "series" when you do anything in  
411 school, Lores? You're not listening! Right! A series in school, what is it? A  
412 continuous thing. One thing leads to another, and it leads to another, and it  
413 leads to another. Often you do it in what class? In Maths, no? So the Maths  
414 says: "Okay, take this number, divide it by two; divide it by two, divide it by two,

415 divide it by two..." And it gives a series. Because if you have a look at the  
416 picture, there're two pictures. Both pictures are exactly the same. One's  
417 photos... What can you see in the...? In the series of circuits, what pictures can  
418 you see?  
419 AS: A battery.  
420 P: A battery, two light bulbs, and a switch. Okay? Now, the picture that's  
421 underneath is exactly the same thing, but it's in a pictorial form, it's in a schema  
422 form. Okay? And that's how we draw circuits. When we study electricity, there's  
423 a redraw them. So, where do you think the battery is?  
424 AS: In the lines.  
425 P: The two lines. Good guess! This is a battery. Okay? Because it's got a  
426 positive and a negative. There's the battery. And then where do you think the  
427 bulb is?  
428 AS: The circles.  
429 P: The circles. Okay? One's open and one's... Like my books: one's open and  
430 one's closed, no? And where do you think the switch is?  
431 AS: (Inaudible)  
432 P: Because what they are trying to say is that the circuit's been broken. Okay?  
433 So the bulb is not functioning. What happens, happens. Okay? And then the  
434 switch?  
435 AS: (Inaudible)  
436 P: It's like this, no? And then the cable continues. Okay? So these are the types  
437 of symbols that we are going to start to learn, start to... Because you have to do  
438 this: design your own circuit from the picture, and then you have to make it to  
439 see if it is going to work. Yes? So this circuit is going to work. Okay! What about  
440 a parallel circuit, Virginia? What's the difference between a parallel and a series  
441 circuit?  
442 Vi: In a parallel circuit (Inaudible) has its own circuit. If we remove one light bulb  
443 it does not affect the other.  
444 P: Right. So you can see that in a circuit one, the parallel circuit, functions?  
445 AS: Yes!  
446 P: Have a look at the picture, not at me! Cause all that I have is my face. But  
447 have a look again! Put your... Take a finger, and put it on the top of one of the  
448 light bulbs, in the parallel circuit. If I eliminate one, do I still have a close circuit?  
449 AS: Yes!  
450 P: Yes! Eliminate the other one. Do I still have a close circuit?  
451 AS: Yes! So in the parallel circuit, whether we once stops to function or there's  
452 a problem, if I eliminate one, the other one can continue to function. What type  
453 of circuit do you think that you have in this room, in this classroom? A series  
454 circuit or a parallel circuit?  
455 AS: A parallel one!  
456 P: Exactly. Because I can use the plug, no? I can use the other plug, and it  
457 doesn't matter if I put one down, or put one in, or the lights turn off, or the lights  
458 turn on. Yes? The parallel circuits. María.  
459 Ma: Why the... [moviendo las manos hacia los lados]?

460 P: Yes, because the... I think they're trying to say why the light bulbs do not  
461 function. (Inaudible) So I am going to give you a photocopy with the different  
462 symbols. Because it's not only about switches, bulbs and batteries, there's also  
463 things like buzzards, the alarm or the (Inaudible) Okay? And there's (Inaudible).  
464 Right! The finish work: Two types of circuits, the first one... (Inaudible). Okay? I  
465 should draw it or should you write it? We're going to draw the picture that's in  
466 the book. So, there's a light bulb.... Then a... (Inaudible). The light bulbs.  
467 (Inaudible) And the (Inaudible) should be... This is it: with all the components: a  
468 light, a switch and a battery, form down a circuit, so that they all are important. If  
469 you take one out, then the circuit does not work: it's broken. Okay? It doesn't  
470 function. And the other: that is a parallel circuit, which we put a light bulb,  
471 another light bulb... Around here, the battery... The switch. More or less, like  
472 this. Okay? And the components are independent of each other. What does  
473 "independent" mean? Depending in each other to work, or no?  
474 A: No.  
475 P: How do you work in this class: independent or dependent?  
476 AS: Independent.  
477 P: Independent. So if we do our homework what we do not is?  
478 AS: Read.  
479 P: We do sometimes (Inaudible). We do our homework, yes?  
480 AS: Yes!  
481 P: Cause... And in the next part, what (Inaudible)  
482 AS: (Inaudible)  
483 P: Bring the circuit, no? (Inaudible) To build the circuit. Any questions,  
484 problems? No. Right. Okay, I'll see you if I (Inaudible) I'll bring you a picture for  
485 (Inaudible). The presentations and Art class for Friday. The presentations for  
486 what? Energy positive! So if you don't know about your positive energy, it's time  
487 to re-learn it or to remember, yes? Cause you'll get a note for the presentation.  
488 And... Tomorrow we have class. Okay? And... (Inaudible) Good. I think you're  
489 going to take. I'll have a look... Lucía, I'm going to take your agenda, okay? And  
490 Marta, the agenda...

## **4ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 4. Fuentes energéticas

Fecha: 2 de febrero de 2012

- 1 AS: Mrs. Collie, can we open up the book now?  
2 P: You should have done it before. Okay! In the last class, what did we do?  
3 AS: We finished...  
4 P: What are you doing have your books open...  
5 AS: Electrical circuits. Electricity.  
6 P: What, Lourdes?  
7 Ld: Electrical circuits and... (Inaudible)  
8 P: Good! And can you name something that we find in an electrical circuit?  
9 What types of components that can be found?  
10 A: Switches.  
11 P: Switches. Good!  
12 A: Cables and wires.  
13 P: Good! Continue, María.  
14 Ma: A battery, a... (Inaudible)  
15 P: Good! Continue, Rocío.  
16 Ro: A... (Inaudible)  
17 P: Good! Good! What's...? What's...? What do we find in the wall of a  
18 classroom? A...  
19 AS: A plug.  
20 P: A socket.  
21 AS: A socket.  
22 P: Good. And what do we find in the end of my radio or my computer?  
23 AS: A plug.  
24 P: A plug. Do you have it clear?  
25 AS: Yes.  
26 P: Good. Types of circuits. How many types of circuits?  
27 AS: Two.  
28 P: Can you name the two circuits?  
29 AS: A series circuit and a parallel circuit.  
30 P: Right. Imagine that I have a circuit (okay?) with three bulbs, a battery and a  
31 switch. Okay? And the wires that I need to connect all together. Yes? And one  
32 of my bulbs is broken. It's fused, it doesn't work. But the other two light bulbs  
33 continue to function. What type of circuit do I have?  
34 AS: A parallel.  
35 P: A parallel. Good guess. Okay. Today we're going to continue with looking at  
36 electrical devices. What is a device?  
37 AS: A small... (Inaudible)  
38 P: A small... (Inaudible)  
39 AS: ... to do a specific task.  
40 P: To do a specific task. Okay. Can you give me an example of a device?  
41 AS: (Inaudible)  
42 P: Okay. Another example?  
43 AS: A radio.  
44 P: A radio.  
45 AS: (Inaudible)  
46 P: (Inaudible) Elena?

47 En: (Inaudible)  
48 P: Right. Have a look at page 75 in your textbook. Page 75. Virginia. Can you  
49 read? Can you read the question? The first question.  
50 Vi: How does an electric toaster work?  
51 P: Right. Can anybody answer that question? Cristina. An electric tool store.  
52 Does it use batteries?  
53 Cr: No.  
54 P: An electric tool store. How does it work? María.  
55 Ma: With electricity?  
56 P: With electricity. Where have we seen that electricity? Where does the  
57 electricity come from?  
58 Ma: From the light... (Inaudible) ...sun.  
59 P: I'm not asking where does come electricity in general! Can you answer that  
60 question: Where does that electricity come from? The electricity that may be  
61 used to work the tool store.  
62 Ma: From the socket?  
63 P: From the socket! And what's attached to the socket? The (Inaudible). And  
64 what's the (Inaudible) attached to? To the toaster! And what happens to that  
65 electricity? That it's transformed into...?  
66 AS: Heat.  
67 P: And what does that heat do?  
68 AS: Toast.  
69 P: Toast your... Your bread. Because it doesn't toast the toast! It toasts the  
70 bread. Right! You understand? Remember the transformations of energy? You  
71 remember that? Yes? So do you think that a few devices, or many devices,  
72 have transformation of energy? Devices, in general. Do you think that may  
73 devices, or only some devices transform energy?  
74 AS: Many.  
75 P: Because where does energy come from? Where's energy used from in  
76 devices?  
77 AS: Electricity.  
78 P: So, every device that we're going to study is going to use electricity. And that  
79 energy is transformed in some devices or in most devices?  
80 AS: In most. In some.  
81 P: In most? In some? Who thinks some? And who thinks most? Mmmh... Even.  
82 Think about it! Television. It's a device, no?  
83 AS: Yes!  
84 P: And it uses electricity.  
85 AS: Yes.  
86 P: And it's transformed?  
87 AS: Yes.  
88 P: Into what?  
89 AS: In energy, light and sounds.  
90 P Into light, sound... No? And heat. That's why it's extremely hot.  
91 AS: Yes.  
92 P: It's transformed?



93 AS: Yes!  
94 P: The toaster?  
95 AS: Yes!  
96 P: Right. What about... (Inaudible). It's transformed. The electricity is  
97 transformed into sound, right? What about, for example...? Another device. Can  
98 you give me another device?  
99 AS: (Inaudible)  
100 P: (Inaudible) energy. Transformed? Into motion energy, no? Motion and heat.  
101 (Inaudible). Give me another device. (Inaudible). Okay! So, who thinks that  
102 most devices transform energy? And who thinks that some devices transform  
103 energy? We're getting closer, getting closer. What's the answer?  
104 AS: Most!  
105 P: Most. Okay! Electrical devices. (Inaudible). So have a look at transformation  
106 of energy. Transformation of what energy?  
107 AS: Of electrical.  
108 P: Of electricity, good. That's good. Good guess. And how we transform  
109 electrical energy? Into what types of transformation can we make?  
110 AS: In light, sound...  
111 P: In light. Okay!  
112 AS: Sound.  
113 P: Sound.  
114 AS: Heat.  
115 P: What's another word for "heat" when we talk about energy? What type of  
116 energy is it?  
117 AS: Thermal.  
118 P: Good. (Inaudible) Motor. (Inaudible) When we think of a hairdryer, what do  
119 you think of?  
120 AS: Thermal.  
121 P: Heat. But there's motion as well, right? (Inaudible) And what do you think  
122 about a washing machine? What do you think of?  
123 AS: Motion.  
124 P: Motion, no? You see it going. (Inaudible) And if you think of, for example,  
125 TV? What do you think of?  
126 AS: Sound.  
127 P: The image, no? That's the first think you think about and the last thing, and  
128 the second thing is the sound. Right. So we're going... Lots of devices. The first  
129 thing we'll do (Inaudible) So I need you to manage draw the table, and you  
130 finish drawing the table, you only need a pencil, and I need you to name some  
131 devices, and you have to note the device that I say, into the three columns, with  
132 the pencil. You've finished?  
133 AS: No!  
134 P: Okay. (Inaudible). Okay! No, no? Come on! (Inaudible), you have to finish.  
135 That's enough for me. Okay. (Inaudible) The first one! Light bulb. Light, sound  
136 thermal, motion.  
137 AS: Light.

138 P: Number two? Dishwasher. A dishwasher is a magic new word for today.  
139 Dishwasher. What is it?  
140 AS: **Lavavajillas.**  
141 AS: Could you...? (Inaudible)  
142 P: No. Try it again. (Inaudible). The next one?  
143 AS: Toaster.  
144 P: Toaster.  
145 P: We need one more. Microwave. Microwave. Yes? Okay! The first one!  
146 Lightbulb.  
147 AS: In light!  
148 P: Where do you put it?  
149 AS: In light!  
150 P: In a... bulb. (Inaudible) Because remember electricity produces electricity  
151 and heat. Always remember that they go together. Yes? And that's why we  
152 have a rubber always on a cable, because if we touch the wires, then the  
153 machine is going to (Inaudible), she gets very hot. There is electricity and  
154 thermal energy, okay?. Often the bulb (Inaudible) is not to shock, not the  
155 electricity that (Inaudible). Okay? And the second one was?  
156 AS: Dishwasher.  
157 P: Dishwasher. Where do you put, Lydia?  
158 Ly: In motion.  
159 P: In motion. Good.  
160 Ly: And in light.  
161 A: No!  
162 Ly: There is sometimes!  
163 P: Why? Why is it a light, María?  
164 Ma: Because... (Inaudible)  
165 P: Yes, because when the dishwasher is working it's a hot place and it's hot,  
166 no?  
167 Ma: Yes.  
168 P: Why did you say a light?  
169 Ma: Because...  
170 P: Because they have lights on the outside, no? It's okay! So you might want to  
171 put it also into the light. (Inaudible). Because the light is minimal, no? Anything  
172 else?  
173 AS: The microwave.  
174 P: You may be having dinner, or breakfast, or lunch, and you say "What's that  
175 sound"?  
176 AS: Yes!  
177 P: Right. Dishwashers working. Right. Number three... (Inaudible)?  
178 AS: Toaster.  
179 P: Right. Where do you put it? (Inaudible). Where do you put it?  
180 AS: Here.  
181 P: Lola. Where do you put toaster?  
182 Lo: A light.  
183 AS: Yes, because...

184 P: Yes! You have... (Inaudible)  
185 AS: (Inaudible)  
186 P: Movement motion (Inaudible) it's minimal sound and minimal motion.  
187 (Inaudible)  
188 AS: (Inaudible)  
189 P: Right! Last one: microwave. Carlota: where do you put it?  
190 Ct: Motion.  
191 P: So, the most important thing about microwave is motion?  
192 AS: No! Heat  
193 P: First is the heat, no? And then, Carlota?  
194 Ct: Sound?  
195 P: Motion, (Inaudible) and the sound. Anything else?  
196 A: The light.  
197 P: The light. Right? Yes? I'm going to leave the table, and you're going finish it  
198 for homework.  
199 AS: (Inaudible)  
200 P: Is that okay? The different devices that you have at your house, you're going  
201 to have a list. (Inaudible). This is your homework, and you are going to finish it.  
202 Right. We're going to do something different now. Marta?  
203 Mt: I have a sound example.  
204 P: You have a sound example. Marta?  
205 Mt: The... (Inaudible)  
206 P: The what?  
207 Mt: The cassette.  
208 P: The cassette. The radio cassette. Yes? Okay. So that's one of the devices  
209 that we put as an examples you can do thorough your homework. Okay?  
210 A: Toaster  
211 P: Well, motion is very... (Inaudible) Because what happens is because when  
212 the... What happens when the toast is finished? That pops up. So it has some  
213 sort of mechanism that makes it go up.  
214 A: My toaster is like this.  
215 P: And (Inaudible) goes down and comes up. Right. We're going to move on.  
216 Different topic. Are you ready? I've got one more thing to talk about electricity  
217 and then we'll finish with electricity. Right? And then we'll start with magnetism.  
218 So, we've talked about in electricity... We've talked about the different devices,  
219 no? And when we find them in a house. We have talked about the one of the  
220 most important people who worked on electricity, born in 1856. What's his  
221 name?  
222 AS: Nikola Tesla.  
223 P: Nikola Tesla. Good guess. We know what electricity is. What is electricity  
224 made of? What's the most important unit of electricity? Or fundamental.  
225 AS: The electron. Atoms.  
226 P: Good! And the power (the most important thing) of the atom is about that is  
227 moves easily...  
228 AS: Electrons.

229 P: In the electrons. Good! And electricity is an example of kinetic energy or  
230 potential energy?  
231 AS: Potential energy.  
232 AS: Kinetic!  
233 P: Kinetic. It's moving! What moves?  
234 AS: The electrons.  
235 P: The electrons. And how do we study or how do we use electricity every day,  
236 in your house, at school...? And what sort of...? I mean: the energy is to be  
237 used in different devices, but for those devices to work in our house or at  
238 school, what we do need?  
239 AS: The electricity.  
240 P: The electricity in what form? How?  
241 AS: In light.  
242 P: So I have light and I have electricity in the power station. Every time I use the  
243 light I have to go to the power station?  
244 AS: No, no! It's in the wires.  
245 P: In the wires. And the wires are arranged how, María? María, the wires: how  
246 do we arrange them? How we do organize the wires?  
247 Ma: With... A circuit?  
248 P: Yes. We need what?  
249 Ma: A circuit.  
250 P: It's a circuit. Good. In a circuit. What type of components can we have in a  
251 circuit?  
252 AS: Switches, cables, wires, battery.  
253 P: Good. And how do classify electrical material?  
254 AS: (Inaudible)  
255 P: We can classify it in two types.  
256 AS: Circuits...  
257 P: No. Electrical material.  
258 AS: Conductors and insulates.  
259 P: Conductors and insulates. Good. Okay? And that's up to now! So, the last  
260 thing we haven't talked about electricity and this is what I want make some  
261 comments, we haven't studied, and we had a bit of the... You had a (Inaudible)  
262 about it... Is what?  
263 AS: Magnetism.  
264 P: (Inaudible)  
265 AS: Magnetism.  
266 P: Magnetism. (Inaudible) Magnets... (Inaudible)  
267 A: Electro...?  
268 P: (Inaudible) Atoms have serious dangers. Dangers of electricity. Because,  
269 what happens when...? (Inaudible) What is a thing that we teach in electricity  
270 when...? (Inaudible) Do they say: "Electricity is moving electrons"?  
271 AS: No!  
272 P: (Inaudible) What do they say? Electricity is...  
273 AS: Dangerous!

274 P: Right. (Inaudible). So, the dangers of electricity. Why is it dangerous?  
275 Because it can cause... Currents for you. Can cause... Can cause... Can hurt,  
276 or to get... (Inaudible) ...or some sort of problem in your body. What types of  
277 problems or what types of dangers can electricity cause?  
278 A: An electric shock?  
279 P: Good! Shocks. And how do you get an electric shock. What do you...?  
280 A: (Inaudible).  
281 P: (Inaudible) What is an electroshock exactly?  
282 A: There are some towers of electricity and they are dangerous.  
283 P: Yes, but if you touch them directly, no? We did experiments at the beginning,  
284 no? We were playing with electricity with our **bolis**, no? We put some paper, we  
285 put our balloon here... Was it dangerous?  
286 AS: No!  
287 P: So what do we do to the pen? And what do we do to the balloon?  
288 AS: We gave them electrons.  
289 P: Good! We gave them electrons. And when we give something electrons,  
290 what are we doing to it?  
291 AS: Putting electricity.  
292 P: Putting electricity. Good. We're just charging something, okay? To charge  
293 something is to put electricity. So we give it an electric charge. Now, do you  
294 think that an electric charge, if we have an electric charge, is it a large or a big  
295 charge, or is it small charge? Is it the same as a balloon and...? No. It's a big  
296 charge, no? Another thing that can happen?  
297 AS: Burns.  
298 P: Burns. Well done. And why do we get burnt?  
299 AS: Because of heat.  
300 P: Good. Because electricity produces heat. Okay? And often if you get an  
301 electric shock, it is because you've touched something, a conducting material,  
302 like a metal, and when somebody has an electric shock... (Inaudible) So, we  
303 get burnt because electricity produces heat. And you must remember that:  
304 electricity produces heat, and electricity. Right? And the last one? (Inaudible)  
305 So if don't want to get burnt, if we don't want to get an electrical shock and we  
306 don't want to die, what do we do?  
307 AS: (Inaudible)  
308 P: What can you do?  
309 AS: (Inaudible)  
310 P: Okay. Good, good, good! So you have to... So, never use electricity near  
311 water. Okay. It's clear, no? What else can we do? As a form of protection to  
312 electricity.  
313 A: If we (Inaudible) our hands.  
314 P: (Inaudible) it's the same. (Inaudible)  
315 A: (Inaudible).  
316 P: Give me an example.  
317 A: An example... The **secador**.  
318 P: Like the heater. You know that when you put the hairdryer very, very, high, it  
319 gets very, very hot very quickly. And some hairdryers do have a special

320 mechanism that (Inaudible) when it gets too hot. Like a small fuse. So when you  
321 dry your hair, you should try it on immediately, because otherwise you're going  
322 to burn out your hair and get a lot of chances of electrocute yourself. That's an  
323 option. Another option?  
324 A: Rubber gloves and (Inaudible)  
325 P: Good. Who do you think that uses rubber glass when they're working with  
326 electricity?  
327 AS: An electrician.  
328 P: A what? An electrician. Good. Okay. Other tools are plastic handles. What's  
329 a handle?  
330 AS: (Inaudible)  
331 P: Good, exactly. And you work with a tool like a screwdriver (Okay?), or a pair  
332 of scissors, but if you're going to work close to electricity, a (Inaudible) in your  
333 (Inaudible) should handle a plastic o rubber (Inaudible). Is that clear? Yes?  
334 Anything else?  
335 A: You can't be **descalzo**.  
336 P: Okay. Wear shoes. That's very important. Shoes are a good insulate  
337 material, and there's one more. (Inaudible) for your babies brothers and sisters.  
338 Yes?  
339 AS: (Inaudible)  
340 P: Yes. In general (Inaudible)  
341 AS: (Inaudible)  
342 P: Yes. Exactly. So, for example, when your baby brother and sister (Inaudible).  
343 They need somebody older than you (Inaudible). They burn with their fingers  
344 too far to the socket, or you know (Inaudible), you should support the socket  
345 (Inaudible). Because the (Inaudible) is in your wall, (Inaudible) because you  
346 have to remove them and there is a problem. So you have to support first the  
347 socket and then pull the (Inaudible). And what do your babies' brothers and  
348 sisters do? (Inaudible)  
349 AS: (Inaudible)  
350 P: Well, for now what I am going to do... True?  
351 AS: Yes.  
352 P: (Inaudible) putting on the wires (Inaudible) I'm asking Ana (Inaudible)  
353 An: (Inaudible)  
354 P: (Inaudible) you need to support it. And you need to support it, Because the  
355 swears, the plastic swear of the socket is bigger than the wall, and so it's  
356 pushing on the wall, that (Inaudible). Okay?  
357 An: (Inaudible)  
358 P: Because it's hot when it's been used. If you pull out the plat from the wall and  
359 you touch the plat, it's very hot. Right! I'm going to... I'm going to sentence. I'm  
360 going to read three sentences. You need to find a mistake. So when you find a  
361 mistake put it in your pocket. Good shot! When you find a mistake, put it in your  
362 pocket. Yes? So, the first sentence... You're ready?  
363 AS: Yes!  
364 P: Neutrons flow from one material to another. Neutrons flow from one material  
365 to another. Lola?

366 Lo: Electrons move from...  
367 P: (Inaudible). Number two! Plastic, rubber and gloves are conductors. Plastic,  
368 rubber and glass are conductors. Mariola?  
369 Ml: Aren't.  
370 P: Aren't. Good! Or? Elena.  
371 En: They're insulators.  
372 P: Good one! Number three. The cell is the smallest element in matter. The cell  
373 is the smallest element in matter. Elisa?  
374 El: No.  
375 P: Negative! Or... Lydia?  
376 Ly: The atoms are the smallest elements in matter.  
377 P: Right. Good guess. No problems, no? You're going to do fantastic in the next  
378 exam. Right! I'm going to give you a photocopy now, and a photocopy  
379 (Inaudible) take in your books. What do you think the photocopy is about?  
380 AS: Electricity.  
381 P: What type of electricity? What things about electricity? Lydia?  
382 Ly: Experiments?  
383 P: Experiments no (Inaudible). María?  
384 Ma: Circuits?  
385 P: Circuits! Good! What thing about the circuits?  
386 Ma: The symbols?  
387 P: The symbols. The symbols of what? Of the different com... Components.  
388 Voilà. So, can you get it? You can (Inaudible). When you get it, (Inaudible) and  
389 stick at them quickly, eh?  
390 (Las alumnas hablan entre ellas)  
391 P: Pilar? You need (Inaudible) Pilar?  
392 P: Have you finished?  
393 AS: No!  
394 P: Claudia! Have you finished?  
395 Cl: No.  
396 P: Have you started?  
397 Cl: Yes.  
398 (Las alumnas hablan entre ellas)  
399 P: (Inaudible) Your homework is that you have to design two different circuits.  
400 One is in series and the other is parallel. The parallel is going to work in parallel,  
401 okay? You understand, yes o no?  
402 AS: Yes!  
403 P: Right. You have to use... I'll give you a copy, because your memories are not  
404 very good. Use a list of four components in each circuit. Use four different  
405 components from the list. Four components. (Inaudible) So the first you have to  
406 do is have a look at the example in your book. In your book you've got an  
407 example of the picture of a circuit in series and a circuit in parallel. Yes or no?  
408 Yes? And you have to use the symbols. Yes or no? Yes. Right. And what must  
409 you have...? Because there are the functions that you must have when you  
410 have a circuit. A battery! You must have a battery of some form, a battery or a  
411 cell... Not necessarily. You don't need the bulb, no. María (Inaudible). A switch,

412 you need. Wire. Okay? So, you have to (Inaudible) components (Inaudible) the  
413 battery, in itself, and the wires. (Inaudible) It talks about DC and AC, electricity  
414 or power supplies. Now, a DC means direct current. Direct current is something  
415 that you are going to use in one direction. Okay? Now, it's something like a  
416 battery. A battery, the electricity just flows in one direction, that flows from  
417 positive... To negative. So be careful! Because when we say the electricity is  
418 flowing from positive to negative, the electrons flow in the opposite direction, so  
419 it goes (Inaudible). When I give you the Power Point (Inaudible) you are going  
420 to (Inaudible) It's just... You have to realize that even when we said the power  
421 supply is connected, the electrons go from negative to positive. It's normal, no?  
422 Electrons are negative, and what they are looking for, they are looking for  
423 something that is positive, like a magnet. Right? So, DC is direct current: the  
424 electricity goes in one direction. AC means alternating current, which means  
425 that the electricity goes in more than one direction, so it goes back and forth.  
426 Now, alternating current is something that we find, for example, in these  
427 objects: in the wires in your house. When we (Inaudible) something into the  
428 sockets (Inaudible) it has to go to the lights, then it has to go somewhere else,  
429 so it closes up and down the wires in both directions. And it goes both  
430 directions, because the battery just goes in one direction. So it's okay? A fuse is  
431 what we talked yesterday, it's a new vocabulary. A fuse is when we have too  
432 much power coming suddenly into the house, (Inaudible) in our kitchen or in our  
433 (Inaudible), it explodes: a TV, a radio, a microwave, a (Inaudible), etcetera.  
434 Okay? (Inaudible) Any questions about the homework? No? And... Because  
435 this is a picture! And I assume that you do your picture circuits... (Inaudible).  
436 Okay! So, what homework do you have? Draw the circuits and (Inaudible)  
437 devices, no? Right! Marta. (Inaudible) Would you copy the homework now?  
438 Right! I want you to take your agendas! Lucy, Marta, Mariola and Ana: your  
439 attendance with the homework (Inaudible). Marta, you are first. Ana, you  
440 (Inaudible) Rocío (Inaudible). Inés. Virginia. Blanca. Lola.





## **5ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 5. Electricidad y magnetismo

Fecha: 7 de febrero de 2012

- 1 P: Right. Can somebody please summarize the class that we did yesterday?  
2 What we talked about? We talked about a few things, no? What we talked  
3 about, Carlota?  
4 Ct: Magnetism.  
5 P: Good. What's magnetism, Carlota?  
6 Ct: The ability to attract other metal objects.  
7 P: Right. The ability to attract other metal objects. Makes sense, no? Good. And  
8 continue, Carlota.  
9 Ct: Magnets...  
10 P: What are magnets?  
11 Ct: Magnets are pieces of metal that attract other metals.  
12 P: Good! And the magnets are magnetized?  
13 AS: Yes!  
14 P: Do they have the ability to attract other metal objects?  
15 AS: Yes!  
16 P: And then: can you please read this? Describe a magnet. María?  
17 Ma: A piece of metal that attracts other metals.  
18 P: Continue.  
19 Ma: Iron, Steel, Nickel...  
20 P: Good! And we do translate this as...? (Inaudible) Great! María, please?  
21 Ma: **Iron: Hierro; Steel: Acero; Nickel: Níquel...** (Inaudible) And Cobalt:  
22 **Cobalto.**  
23 P: Often you find most of the words that we use in Natural Science, most of  
24 them are very similar to the words that you have in Spanish. Why?  
25 AS: Because... (Inaudible)  
26 P: Come on, (Inaudible). Why?  
27 AS: Because... (Inaudible)  
28 P: (Inaudible)  
29 A: (Inaudible)  
30 P: Because what? They are borrowed from other languages! English and  
31 Spanish don't have any connection as such. Spanish language and English  
32 language are not linked, but we do have something that connects us. What  
33 language is that?  
34 A: German?  
35 A: ¡No, no!  
36 P: Latin!  
37 AS: Ah!  
38 P: And we use it into the... (Inaudible) Naming systems for animals, it uses a  
39 Latin system. Okay? Binomial nomenclature. Binomial nomenclature means  
40 that it uses two names. Okay? (Inaudible) these names. And in other: in plants,  
41 in physics, we use a lot of Latin connected names. And it may sound similar, but  
42 it doesn't always sound similar, so be careful, because there are lots of false  
43 friends in English and in Spanish. Are false friends, for example...?  
44 AS: Constipated  
45 P: Constipated. What does "constipated" mean in Spanish?  
46 A: ¡Diarrea!

47 As: ¡No!  
48 P: In Spanish. What does constipated mean in Spanish?  
49 A: **¿Estreñado?**  
50 P: Yes, but what happens when you're constipated in Spanish what happens?  
51 AS: (Inaudible)  
52 P: You have to use Kleenex, blow your nose... Exactly. And if you're  
53 constipated in English, what happens?  
54 As: Tienes diarrea.  
55 P: No! You can't go to the bathroom. Yes, right. Okay? It's the same, no? No!  
56 Right! Continue. So, they are microscope irons. What is "iron" in Spanish?  
57 AS: **¡Hierro!**  
58 P: Good. Steel?  
59 AS: **¡Acero!**  
60 P: Nickel?  
61 AS: **Níquel.**  
62 P: And copper?  
63 AS: **Cobre.**  
64 P: Good. Continue, María.  
65 Ma: Most are artificial.  
66 P: What does that mean?  
67 AS: They are... (Inaudible)  
68 P: María?  
69 Ma: **Que muchos son artificiales.**  
70 P: You've gave me the translation, but what does it mean? I'm asking María.  
71 Ma: That most of the metals are made from the human hands.  
72 P: Good. But most of the metals or most of the magnets?  
73 Ma: Ah... Magnets!  
74 P: Good one! Okay? Most of the metals are magnets as well, but the magnets  
75 are man-made. They're given a metal magnetism. You understand that? And  
76 there are sometimes things that can become de-magnetized. And something  
77 that is de-magnetized, does it have magnetic qualities?  
78 AS: No.  
79 P: No, it loses them. Good guess. And one more characteristic about magnets  
80 there?  
81 Ma: They have two poles: North and South.  
82 P: Good! Or positive or negative?  
83 AS: North and South.  
84 P: Can we say positive and negative?  
85 AS: No!  
86 P: But why it is, Virginia?  
87 Vi: Because it was in the book.  
88 P: It was in the book! Okay! The book is correct?  
89 AS: No!  
90 P: Look at the unit that we had on lenses, for example. It's completely wrong.  
91 No?  
92 AS: Yes.

93 P: So, be careful with what is in the book. Look, there is an example in the  
94 book: Which magnet will you can probably use positive and negative? This one,  
95 the bar magnet? Or the horse-shoe magnet?  
96 AS: The horse-shoe magnet.  
97 P: Okay! Because, which is magnetic in the horse-shoe magnet? The top or the  
98 bottom?  
99 AS: The bottom.  
100 P: Right! You know it. And you know there's a line that (Inaudible) and so, do  
101 we have a North and South in this magnet?  
102 AS: No.  
103 P: Not really, no? So we only call it positive and the other negative. Okay.  
104 Magnetic field. What is a magnetic field? Can you describe it in your own  
105 words? María.  
106 Ma: (Inaudible).  
107 P: You can describe it the magnetism or you can give an example (Inaudible).  
108 Rocío?  
109 Ro: That is the way that the magnet (Inaudible)  
110 P: Okay! The way it produces a... (Inaudible) Can you think of another energy  
111 topic that we didn't study that (Inaudible)? Ana.  
112 An: Sound.  
113 P: The sound waves. Good. Give me another way to remember magnetic fields.  
114 Give me a description. María?  
115 Ma: The part that (Inaudible) is a magnet.  
116 P: (Inaudible) around the magnet. Okay? Now, all magnetic fields are the same,  
117 or are they different?  
118 AS: They're different.  
119 P: And what can make them different? I have a magnet. Okay. Well, I have two  
120 magnets. And they're the same size, okay? But they're not made of the same  
121 materials. Could they have different magnetic fields?  
122 AS: Yes!  
123 P: Right. You understand that, no? Different materials can have more  
124 magnetism or less magnetism, depending on the material. Okay? What if I have  
125 a big magnet or a small magnet? Do they have the same magnetic fields?  
126 AS: No.  
127 A: Depending!  
128 P: Depending. Good. Depending on the material, but most magnets... In which  
129 one we have more... A bigger magnetic field?  
130 AS: In the biggest.  
131 P: Only in the bigger one, no? Yes?  
132 AS: Yes.  
133 P: Right. Should we have a look at that? Rocío's brought some magnets to the  
134 classroom, okay? A lovely magnetic game that you can see... (Inaudible). Give  
135 me a... (Inaudible), Ana. Give me a... (Inaudible).  
136 (Inaudible)  
137 P: (Inaudible) ...and so it means that the structures are what holds them  
138 together. (Inaudible)

139 (Inaudible)  
140 P: (Inaudible) They start moving. They're starting in circles a little bit. You know  
141 why?  
142 AS: Because... (Inaudible)  
143 P: Because it's... (Inaudible) ...the magnetic field. And how is a magnetic field?  
144 Is it a...? (Inaudible) Which magnetic field to take? Is it an electromagnet or it  
145 is...? (Inaudible)  
146 (Inaudible)  
147 P: So, what have you noticed? What have you noticed, Fátima?  
148 Fa: The magnetic field?  
149 P: Good, but what happened? What did you noticed? What things...? What's  
150 the first thing that you noticed?  
151 Fa: They move.  
152 P: Good. You noticed that there's a movement, yes? What did you noticed first,  
153 Lola?  
154 Lo: That the magnet attracts the other...  
155 P: That there's an attraction. Was it a strong attraction or...? Or perhaps more  
156 little attraction? A strong, no? Do you think it's a good quality magnets, or just  
157 (Inaudible)?  
158 AS: Good.  
159 P: Good quality, no? Because they move very well. And what did you notice?  
160 A: The force.  
161 P: The force that forms.  
162 A: Sound.  
163 P: Sound. Exactly. So the energy was...  
164 A: Motion.  
165 P: ...the force, the magnetic force was changed into what sort of energy?  
166 AS: Sound.  
167 P: Into sound. Good. Okay. Let's continue. The Earth is a magnet, no? An  
168 enormous magnet. And we saw it: yesterday we talked about it. So... Right!  
169 Would you like to read, Ana? On page seventy-seven. Please.  
170 An: "The Earth is a magnet. The Earth is a..."  
171 P: One moment. One moment. We're not going to start till everybody has his  
172 book open. María. María? You put your colours in your table, you did anything  
173 on your table except your book open. What are you reading from? Nothing, no?  
174 Ma: No. (Inaudible)  
175 P: Right. Okay. Put your... Are you on page seventy-seven? Or seventy-six.  
176 Ma: (Inaudible)  
177 P: But we're waiting for you, María. So you can argue what you like, but we are  
178 waiting for you. María. Do we read in pencils?  
179 Ma: No.  
180 P: Can Ana start?  
181 AS: Yes!  
182 P: Good. Okay.  
183 An: "The Earth is a magnet. The Earth is an enormous magnet. It can attract  
184 everything to it because it has two magnet poles".

185 P: Magnetic poles. Read it clearly.  
186 An: They are near the geographic poles (but they are not the same). The  
187 magnetized needle inside compass points to the Earth's magnetic North Pole  
188 and tells us where the north is. Before the compass was invented sailors had to  
189 use the Sun and stars for orientation.  
190 P: Okay. So when we're walking in the forest, or in the countryside, or in the  
191 mountains, we have our compass in our hand. Our compass is always... you  
192 know that the needle, which is the part that moves of the compass, always  
193 points to what?  
194 AS: The magnetic Pole.  
195 P: To North or South?  
196 AS: To North.  
197 P: To North. Okay? So what happens if I want to walk north? What do I have to  
198 do?  
199 AS: (Inaudible)  
200 P: Just follow the direction, and the direction I want to walk. Okay? The  
201 compass is pointing north, but it doesn't mean that I have to walk north. Okay?  
202 This is my north, but if I want to turn more East, then I just have my compass  
203 pointing to the North, and I follow the East point of the compass. You  
204 understand that?  
205 AS: Yes.  
206 P: Okay? It's not the universal point for the direction I have to move: it just gives  
207 me my orientation. Now is it true north the point that the needle of the compass  
208 points? Points it to the North Pole?  
209 AS: No.  
210 P: Or points to the magnetic pole?  
211 AS: Magnetic.  
212 P: Magnetic pole, no? Continue reading. Who likes to read?  
213 A: What's a sailor?  
214 P: A sailor is people travelling in boats. Okay? And there's an activity that we  
215 are going to have a look at when we do Geography. There's a reading activity  
216 that talks about (Inaudible). And it's... If you want to have a look, here: on page  
217 ninety-one. Page ninety-one, Martita. Yes? Claudia, can you read it? The "Long  
218 ago". Right navigation. Do you know what navigation is?  
219 AS: Yes!  
220 P: There's a similar word in Spanish, no? Right. Long ago. Page ninety-one.  
221 Cl: Long ago sailors and travelers observed the skies at the night and the Sun  
222 by day. This way they caused by a (Inaudible) when the compass was invented,  
223 navigation became easier.  
224 P: Right. Stop. I said that the sailors are people who travelled in the boats, they  
225 used to observe the Sun during the day and stars at night. Why? Lola. What do  
226 the stars and the Sun tell them? María.  
227 Ma: Where they are.  
228 P: Where they are. But how can the stars and the Sun tell them where they are,  
229 Ma?  
230 Ma: (Inaudible)

231 AS: Constellations.  
232 P: Because of the constellations. Are the constellations always the same?  
233 AS: Yes!  
234 AS: No.  
235 P: No, they stay different between winter and summer. Okay? Some  
236 constellations we can't see in some months of the year, but they're more or less  
237 the same. And because anyone who does astronomy, or studies the stars, or  
238 navigators, who had to use the stars for orientation, they knew the differences  
239 where they were, and the different seasons. Different seasons, like spring,  
240 autumn, winter and summer. Okay? But more or less, they orientated them. Did  
241 they tell them exactly where they wanted to go?  
242 AS: No.  
243 P: Or more or less?  
244 AS: More or less.  
245 P: Okay! And then they would find the coast, and they would work out which  
246 direction they had to go to find the correct port. Yes?  
247 A: (Inaudible)  
248 P: Yes, they also (Inaudible), which is... Yes? Good. And then the Sun, they  
249 could work out what time of day it was, and in what direction they were moving,  
250 depending on the position of the Sun in the sky. Yes? Doing (Inaudible) for  
251 anything, I mean, have you ever seen a Sun dial or a Sun clock?  
252 AS: Yes!  
253 P: Have you seen them working? What does it look like, Rocío? A Sun clock, or  
254 Sun dial, what does it look like?  
255 Ro: It looks like a clock with numbers, but without...  
256 P: Without the stick. It goes up in vertical. And what happens?  
257 Ro: (Inaudible)  
258 P: The reflex? Is it the reflex that we follow?  
259 Ro: No. No...  
260 P: Or the shadow?  
261 Ro: The shadow.  
262 P: The shadow. Exactly. So, depending where on the Sun is, the Sun forms a  
263 shadow, and that shadow forms on the numbers of the clock and you know  
264 what time it is. That's clever.  
265 Ro: Exactly.  
266 P: Exactly, no: that's pretty accurate. Okay? It changes again with the seasons.  
267 Why does it change with the seasons, do you think?  
268 Ro: Because the days are shorter and larger.  
269 P: Because the days are longer and shorter. Why are the days longer and  
270 shorter, María?  
271 Ma: Because the distance of the Sun in the Earth  
272 P: Good one! Because the distance of the Sun in the Earth and because of the  
273 time that the Earth axes. Yes? Good! Continue! When the compass was  
274 invented...  
275 Cl: A compass points to the North and the South Poles are (Inaudible).



276 P: Wherever we are in the world. Good one. Now, what happens? The problem  
277 with this is that we know that using the stars and the Sun for navigation... Do  
278 you remember yesterday we talked about the Meridian Zero and the parallels,  
279 on the... (Inaudible), or not? Yes?  
280 Cl: Yes.  
281 P: That you have lines that come and go like this? On the world globe, and we  
282 have lines like this? Yes?  
283 AS: Yes.  
284 P: So, what happened when they are using stars and the Sun for navigation,  
285 each country was using different meridian lines and different parallel lines?  
286 Which made it very complicated: which made that they'd had a map, for  
287 example, for South America; and then they had to calculate which meridians  
288 and which parallels they were using, so everything was a little confusing, until  
289 the day they decided to make it standard. And when they make it standard,  
290 that's when they started using the Greenwich Meridian Zero. You remember  
291 that for last year? Yes? So nowadays, everything's standard. Okay! Let's go  
292 back to page seventy-seven. Electricity and magnetism. Who likes to read?  
293 Cristina?  
294 Cr: If we put a wire around a metal nail and an electric current passes through  
295 it, the nail is transformed into an electromagnet.  
296 P: Good! Read that sentence again. It's very important.  
297 Cr: If we put a wire around a metal nail and an electric current passes through  
298 it, the nail is transformed into an electromagnet.  
299 P: Can somebody come and draw it on the blackboard what there's said?  
300 Because it's like an instruction to make something called an electromagnet. Can  
301 somebody think they can draw it into the blackboard? No? You can help me, I'll  
302 draft. Can you read the first part again?  
303 Cr: If we put a wire...  
304 P: A wire. Okay! I put a wire. What do I do with a wire? Where I put it?  
305 AS: Around a metal...  
306 P: A metal what?  
307 A: Nail.  
308 A: What is "nail"?  
309 P: Nail. What's a "nail"?  
310 A: **Aguja.**  
311 P: No. A nail is what we use often in woodwork, when we are trying to set a  
312 work together, what we do is... (Inaudible)  
313 A: ¡**Martillo!**  
314 P: No, it's... (Inaudible)  
315 A: ¡**Clavo!**  
316 P: Good. Okay? What's a nail?  
317 AS: ¡**Clavo!**  
318 P: **Clavo.** Okay. So, I'm going to get a nail... What's it like? That's like this,  
319 more or less? Yes or no? Yes. Right. And then what I do with my wire?  
320 AS: Put around it.  
321 P: Around it. Okay. Like this, no? And then what I do.

322 AS: Put an electric current...  
323 P: How do I get an electric current going through my wire? How I do I do that?  
324 AS: I put the battery.  
325 P: I put the battery. Where's the battery applied?  
326 AS: A long line and a short line.  
327 P: A long line and a short line. And I have to connect them?  
328 AS: Yes!  
329 P: Okay. And then what happens if I do this? Cristina.  
330 Cr: The nail is transformed into an electromagnet.  
331 P: Okay. So this now is what we call an electromagnet. Putting an  
332 electromagnet is... An electric magnet, no? So what happens now if I have this?  
333 What's going to happen to my nail?  
334 A: It's going to attract...  
335 P: What's going to attract?  
336 A: It's going to attract objects.  
337 P: Good one! Objects! It attracts objects.  
338 AS: Yes!  
339 A: Forever?  
340 P: No, forever no. It loses its properties. Okay? If I have my switch here, and I  
341 turn my switch off, does it have magnetic properties?  
342 AS: No.  
343 P: No. So, it's immediate. Can you think of something that works like this, with  
344 an electromagnet? With a...? It has a wire, it has a magnet going on in circles, it  
345 has... It creates... Can you think of something that has a magnet? A magnet. It  
346 has wires, okay? And we create a wheel, movement, so we have motion  
347 energy... A wire, a magnet... And this magnet is also going on in circles. Can  
348 you...? Do you know anything that is like this?  
349 AS: Yes.  
350 P: And it's going to produce... It's connected to another wire and it's going to  
351 produce light.  
352 A: Electricity?  
353 P: Electricity. Good. This is a wheel that is attached to the wheel of your bicycle,  
354 and it goes round in circles, and when it goes round in circles it transforms the  
355 motion energy (Okay?) into electric energy. How does it do it? Because it's  
356 connected to a magnet, or a magnet that runs down in circles, very, very fast; it  
357 creates electricity. The opposite of this. This is the electricity that creates  
358 magnetism. With a device spin magnet, I can create electricity, because it's  
359 connected, and work together. And this is what happens also when you use  
360 hydro power. Hydro power: the water pushes a mill. A mill is something that has  
361 arms that turns out in circles. It looks like this. Anything that looks like this is a  
362 mill. Okay? This is a windmill because the wind pushes it, but with water, it is a  
363 watermill. Okay? And what happens is that these arms turn round and round.  
364 Also, connected to these arms in the center, is a big round magnet, and that's  
365 what we call the generator, or the turbine. And there goes the magnet going  
366 round and round, and what does it produce? Electricity. So a piece of magnet, it  
367 creates electricity. If we spin, because we are spinning, we just make a circle in

368 our electric current, we create magnetism. You understand it?. Continue  
369 reading, Cristina.

370 Cr: The same principle is used in motors to transform electricity into magnetism  
371 and then motion. Without magnets and electromagnets, most of the  
372 technological devices that we use in the modern world would not exist. Imagine  
373 a world where there were no electric motors and no generators. There would be  
374 no electricity in our homes, no TV, no radio, no computers.

375 P: Okay! So thanks to magnets, electromagnets and electricity, we have all of  
376 the devices and appliances that we have in our house. Okay? Magnets are  
377 extremely important in electric motors and motors. Okay? Because what  
378 happens is the electricity conversion to magnetism makes that conversion to  
379 movement. Okay? And that is very, very important devices. Without an electric  
380 motor you couldn't start a car. You know that your car has an electric motor,  
381 and then it has... A motor that is driven by diesel or by petrol, you know that.  
382 And the electric motor is what? It's what heats the car, so that the car can then  
383 drives and start to use the petrol and the bigger motor. There a time turning the  
384 electric motor, and when you turn the key, what are you doing? You just turn the  
385 electric motor that charges the bigger motor. So we use electricity in many,  
386 many things. Okay? The electricity in your car comes from where? From the...  
387 From where? No! The electric electricity... Because the first thing that happens  
388 in your car, you have an electric motor. Then the electric motor has to turn on  
389 before it would engage or start to drive the motor that uses the fume, okay? The  
390 fume motor, because there is a big motor in your car! Okay? What charges it,  
391 the small electric motor? What makes it work? One (Inaudible) two sources: you  
392 have a D/C source, and an A/C: direct current or alternating current. María  
393 (Inaudible). Because it is positive or negative? From what? From a battery! And  
394 the alternating current usually comes from the mains: comes from the main  
395 electricity supply. In your car, what do you have? Where does the electricity  
396 come from? Where does the electricity come from? From a battery! Do you  
397 have a battery in your car? Yes! Okay? So, if the battery is flat, you can't turn  
398 the electric motor, which can't start the fume motor. Do you understand that?  
399 Yes?

400 A: (Inaudible)

401 P: That's different, because that's what they have... They have a much bigger  
402 battery system (Okay?), and these batteries are charged from the plug, from the  
403 mains, from the electricity; and they have big, big batteries, and then those  
404 batteries are used to drive your car. So it's completely different from a  
405 (Inaudible)

406 A: They don't need...? (Inaudible)

407 P: No. They have... They use batteries. They have a... (Inaudible). Right!  
408 Because you're talking, we're going to start writing. Right! The Earth is a  
409 magnet, an enormous magnet. Yes or no?

410 AS: Yes!

411 P: Right. Let's continue.

412 (Las alumnas hablan).

413 P: An appliance, I (Inaudible) to my fridge, my oven, my microwave, my  
414 freezer... And a device... (Inaudible) And a device, to a computer... (Inaudible).  
415 (Las alumnas hablan)  
416 P: Okay! If you copy... You should be quite! Otherwise, you'll make mistakes.  
417 And then you learn the mistakes! Right! The Earth is an enormous magnet. It  
418 has...  
419 AS: ...two poles.  
420 P: Two poles or two magnetic poles, we should say, no? It's more correct.  
421 Okay? And each magnetic pole is not the same as...  
422 AS: The geographic.  
423 P: The geographic poles.  
424 P: A compass points to...  
425 AS: The North.  
426 A: The magnetic North.  
427 P: The magnetic North.  
428 P: Virginia? Can you answer the question? Can you read the question?  
429 Vi: (Inaudible).  
430 P: Read the question!  
431 Vi: What did sailors use for navigation before the compass? The constellations.  
432 P: Okay!  
433 Vi: And the Sun.  
434 P: The Sun and the stars.  
435 P: Okay! Second question. Electricity and magnetism. Question. María, can you  
436 read the question?  
437 Ma: What do use magnets for? To attract the metals.  
438 P: A (Inaudible) magnet would be used to attract metals, okay. But a... There is  
439 one of the simplest uses of the magnet. Can you think about another use of the  
440 magnet, Rocío?  
441 Ro: Produce electricity.  
442 P: To make electricity. Okay! Anything else? To drive motors. The magnets  
443 drive motors. So it's important, this one. So we use magnets for motors. Okay?  
444 To transform... What are we transforming? What [kind of energy] do we start  
445 with a motor, normally? Because remember the difference between an engine  
446 and a motor. Engines use fuel and motors use electricity. So what's the energy  
447 source that we start with in a motor? Listen again: engines use fuel, and motors  
448 use electricity. You should know the answer! What kind of energy do we start in  
449 a motor? Listen again: engines use fuel! And motors use el-ec-tri-ci-ty! What  
450 type of energy do motors start with?  
451 AS: Electricity!  
452 P: Ah, electric! Electricity, or electric. Great! So they transform electricity into  
453 what?  
454 AS: Into motion.  
455 P: Later into motion. Into... Because... and then into motion. Right Motion  
456 energy, no? You understand that. Because motors drive things, they move  
457 thing, no? Yes. Right! But there is a part that's missing. And the part is missing  
458 is the part that we are studying now.

459 A: The magnet?  
460 P: Magnetism! Okay. Electricity is transformed into magnetism that then creates  
461 the movement. So is it clear?  
462 AS: Yes!  
463 P: Right? Right! Another question for you. Clara, can you read the questions to  
464 me, please?  
465 Cl: Do the electromagnets need electricity to work?  
466 P: What do you think? Yes or no?  
467 Cl: Yes.  
468 P: Who thinks yes? Who thinks no? Congratulations. Yes! Because if I break  
469 the connection, if I close the switch... Okay? If I turn the switch off (Inaudible).  
470 Okay? Then, do I have magnetism? Yes or no? If I turn my switch off.  
471 AS: No!  
472 P: No. So I don't have (Inaudible). What I have to have is a wire, a battery and a  
473 nail. Okay?  
474 P: At the moment I turn it on, I have an electromagnet which changes,  
475 transforms. It has the power of (Inaudible) magnetism. Right?  
476 P: The how or why. We are going to take a look too closer at the how or why,  
477 because it's very complicated. Okay? Because you know the basis. Yes? So, if  
478 you know the electric circuit is connected, and we have an electric carry going  
479 round a metal object, it creates magnetism. Okay? But the why and how it  
480 works, we'll examine it for the next class. Okay?  
481 P: So, another question. And this is a question for... Somebody is sleeping. You  
482 are sleeping?  
483 A: No.  
484 P: Do you want to sleep?  
485 A: No.  
486 A: Yes! (Risas)  
487 P: Right. With me?  
488 A: No!  
489 P: With me! (Inaudible)  
490 P: Right. We are going to answer that question. While you answer that  
491 question... Okay? Answer that question here: what is an electromagnet? I also  
492 want you answer questions number one, number two... This is from the  
493 textbook, okay? Number five and number six, plus the one I gave you. And  
494 while you that now in class time, I'm going to work with the girls and have the  
495 repeated text. Right? So you can work silently, have your book open, have a  
496 look at your notes... Okay? You cannot ask the person beside you to help you.  
497 And in the meantime, I need you to be silent while you do the test.

## **6ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 6. Electricidad y magnetismo

Fecha: 9 de febrero de 2012

1 P: In the last class what did we do?  
2 AS:Mmmh  
3 P: Ana, what did we do in the last class lab?  
4 An: There were some magnets, and electricity and a magnet.  
5 P: Right. Okay? What is a magnet, electricity and electromagnets, no? Okay.  
6 So, let's quickly review, because this... We're going to have time to review this  
7 unit, because if we are going to review something, we will do the other unit. So,  
8 quickly. What is magnetism?  
9 AS: (Inaudible)  
10 P: Laura?  
11 La: Magnetism... (Inaudible)  
12 P: Good! What is a magnet, Elena?  
13 En: (Inaudible)  
14 P: Good! Are they usually man-made, or artificial?  
15 En: Artificial.  
16 P: And what special of are magnets?  
17 En: Steel... (Inaudible)  
18 P: That's what they're made of. What of special are they?  
19 En: That they have to... (Inaudible)  
20 P: Good! So, for example, if I had a bar magnet and if I draw a bar magnet with  
21 my hands in the air...? (Inaudible) Good. How would you describe a bar magnet  
22 shape?  
23 AS: (Inaudible)  
24 P: What are the two Poles of a bar magnet?  
25 AS: North and Pole.  
26 P: Right. Can you draw a horseshoe magnet in the air for me? Good. What are  
27 the two poles of a horseshoe magnet?  
28 AS: Positive and negative.  
29 P: Very good. And what about a pole? Do the horseshoes have positive and  
30 negative?  
31 AS: No.  
32 P: No. Okay. In the other As, within the first thing I noticed, was when they  
33 brought the poles, and they were attracted, they bring together, they noticed  
34 that they brought one of the poles, that they were repelled. So they thought they  
35 have a positive and negative side. That shows all magnets have poles. Okay?  
36 But it's positive and negative, and North and South. We'll call it positive and  
37 negative, to see if you can see there are North and South. When a little bar  
38 magnet... (Inaudible). There are other horseshoe magnets also the bottom ends  
39 in... (Inaudible), okay? Right! Continue. The Earth. What special has the Earth?  
40 Teresa. The Earth? What special?  
41 Te: That it's an enormous magnet.  
42 P: Good. And why is it a magnet? Lydia.  
43 Ly: Because the...  
44 P: Nobody can hear you, Lydia. Because in the center... María will continue: In  
45 the center...?  
46 Ma: Of the Earth...

47 P: Of the Earth... Can you hear?  
48 AS: Yes.  
49 P: Can you shout? Say it properly.  
50 Ma: Because in the center of the Earth...  
51 P: Do you know the answer or no?  
52 Ma: That in the center of the...  
53 P: ...Earth...  
54 Ma: ...there's a...  
55 P: There's a magnet in the center of the Earth. What's in the center of the Earth,  
56 María?  
57 Ma: Iron.  
58 P: Iron. Good. Is that liquid or solid?  
59 AS: Solid.  
60 AS: Liquid!  
61 P: Who thinks it's liquid? Who thinks it's solid? Who thinks it's both? Yes or no?  
62 AS: Yes!  
63 P: Yes? Remember when we said that the Earth... "Solid" in Spanish, okay?  
64 And it... There is solid in the center of the Earth, because it's actually... What is  
65 it? Solid or liquid, in the center?  
66 AS: Solid.  
67 AS: Liquid!  
68 P: In the center!  
69 AS: Solid!  
70 P: It's solid! It's the opposite of what we think. Because we think it's very, hot,  
71 hot in the center, it's going to be liquid, but it's not: it's solid. And then the  
72 outside of the core, it's liquid. Okay? (Inaudible) Because it's extremely hot. Do  
73 you remember what temperature?  
74 AS: No.  
75 P: There are four thousand degrees centigrades. Four thousand degrees.  
76 Okay? It's about... four degrees (risas), whereas the Earth is four thousand  
77 degrees, it's very, very hot. And it's liquid iron. And why it's important that this  
78 iron in the center of the Earth? What is it important about iron?  
79 AS: (Inaudible)  
80 P: María?  
81 Ma: (Inaudible)  
82 P: No! (Inaudible) What's important about the iron in the center of the Earth?  
83 Ma: That it magnetic properties.  
84 P: It has magnetic properties. Yes or no?  
85 AS: Yes!  
86 P: Okay? Yes! And that's why María says that that the Earth would be in the air:  
87 because if we hadn't the magnetic properties, we wouldn't have a protection of  
88 magnetism from the solar radiation. So the magnetism helps us to protect us  
89 from the solar radiation. And (Inaudible) Continue. Electricity and magnetism.  
90 Why do study electricity and magnetism in the same unit? While electricity is  
91 often produced to use a radio and magnetism is something that we play back,  
92 how we play the magnet. Why do study it in the same unit? María?



93 Ma: Because magnets produce electricity.  
94 P: Because magnets produce electricity, and electricity can produce?  
95 AS: Magnetism.  
96 P: Magnetism. Yes. (Inaudible) Because if we have a look at the definitions, the  
97 definition of... Whose definition is it? And the definition words. Here we got a  
98 magnet. Can somebody read the definition of magnet? Lisa? And you? Not from  
99 the start, from the picture dictionary. María?  
100 Ma: Metals... (Inaudible)  
101 P: Okay? So, metal with an electronic charge. And it attracts other metals.  
102 Okay?  
103 Ma: Two years ago I made an electromagnet.  
104 P: You made an electromagnet? Hopely... Not two years ago, but hopely next  
105 week, we're also going to make another electromagnet, hopely. Yes? A magnet  
106 next week, and like this we'll do the practical class when we play, we're going to  
107 bring wires, and bulbs... You'll have a chance, exactly. Okay? But you'll have a  
108 chance. If sometimes.... (Inaudible) ...if you're studying for your exams, also  
109 you need to have some... (Inaudible)... Practical things. But you I think you're  
110 going to learn more by doing it that from studying it. 00:07.17, 6 (...)  
111 Experiment. And we are going to make an electromagnet. (Inaudible). Right.  
112 Now: question... From your homework: question number one! Can someone  
113 read the question? Ana!  
114 An: (Inaudible) Magnetic Pole?  
115 P: Okay! Good job! Another reason? That's correct! Good. Another reason,  
116 Lucy?  
117 LUCY: Because... (Inaudible) ...magnets.  
118 P: Good! Another reason? (Inaudible). Sorry, Ana?  
119 An: (Inaudible)  
120 P: Be careful. What was the question? Read the question, Ana. Ana? Read the  
121 question here.  
122 An: Why does the Earth attract objects?  
123 P: Why does the Earth attract objects?  
124 An: Because the earth is made of iron.  
125 P: Good! That's the three answers. There'll be for one point for the topic  
126 answer, you will say: "Because the Earth is made... The center of the Earth is  
127 made of iron, so it's an enormous magnet and has a magnetic North and  
128 magnetic South Poles". That'll be a perfect answer. Okay? (Inaudible) ...two of  
129 the answers, you will got the right answer. Okay? Question number two. Carla,  
130 read the question.  
131 ca: Are the magnetic Poles the same as the geographical Poles? No. There are  
132 near the geographic poles, but are not the same.  
133 P: Good! You had an activity like this... (Inaudible) Remember how many...  
134 (Inaudible) different? What's the North Pole and the South Pole? We do reading  
135 comprehension, you ask them a questions like this.... And then you remember  
136 the answer to the question like this. Is the magnetic North Pole one hundred  
137 kilometers, or more than one hundred kilometers? More than one thousand  
138 kilometers or more than one thousand kilometers from the geographic North

139 Pole? Who do you think it's more than one hundred? María! What are you  
140 thinking, not what the rest of the class is thinking. Who thinks it's more than a  
141 thousand? And who thinks more than then thousand? Do you remember the  
142 answers in your book?  
143 AS: No! Yes! One hundred!  
144 P: I (Inaudible). It was one thousand five hundred and thirty six, or... (Inaudible)  
145 Okay? When I say an activity, everyone should do it. Okay? Well.  
146 A: (Inaudible)  
147 P: Yes. You don't (...) something different. That's okay.  
148 A: Me too.  
149 P: You (Inaudible) copy the homework correctly, Ana. Number five, Carlota.  
150 Ct: Why are electromagnets so important? Because without the magnets or  
151 electromagnets lots of the technological devices that we use in the modern  
152 world would not exist.  
153 P: Good. Repeat, because that's the correct answer. Repeat again, with a (...)   
154 voice.  
155 Ct: Because without the magnets or electromagnets lots of the technological  
156 devices that we use in the modern world would not exist.  
157 P: Good. You understand? Most of the devices we use, some form of  
158 magnetism or electromagnetism. Right? And so we wouldn't have the  
159 computers that (...) very (...) serious. Okay? In everything there is a small  
160 magnet or electromagnet inside it (...) is that clear? Okay?  
161 Ct: (...) Because without it, both of the technology devices wouldn't (...)  
162 P: Is that okay?  
163 AS: Yes.  
164 P: The same. The same, Rocío. Number six. Teresa.  
165 Te: How can an electromagnet make a bicycle (...)? Because the electricity it  
166 produces is connected to the light of the bicycle and it's transformed on (...).  
167 P: Repeat. Because...  
168 Te: Because the electricity it produces is connected to the light of the bicycle  
169 and it's transformed on (...).  
170 P: Good. Exactly. And you know the name of the lamp of the light of the bicycle  
171 that uses an electric magnet? What's the special name? It has a "d". A dynamo.  
172 A dynamo is a device that uses movement of the wheel to produce electricity so  
173 the light can work. You don't need a battery. No battery. Okay? Dynamos. Well,  
174 it's something to do with the dynamo or the wheel, the motion energy from the  
175 wheel (Okay?), is passing through a cable. What do we do is pass through a  
176 cable. The motion... And it's like this: the wheel (Okay?). This turns in circles,  
177 because it's touching the wheel. And so when it's not night time, we can click it  
178 onto the wheel at night time, when we click it off the wheel through the day. So,  
179 it's not spiny, because it actually causes a lot of friction, and friction is like (...)   
180 it's like to stop the bicycle a little bit. Not very much, just a little bit. (...) and you  
181 have a dynamo attached. And it's also a little bit noisy, okay? So it clicks the  
182 dynamo, clicks the wheel onto a bicycle wheel, so when the bicycle wheel goes  
183 round the dynamo wheel goes in circles, which means that inside there's a  
184 magnet (Okay?), that there's also going on around the circles. What have

185 happens when a magnet goes around the circles? Which produces electricity?  
186 That electricity goes through a cable, which goes through the lamp of your  
187 bicycle, and creates light. What happens when I stop feeding my bicycle and my  
188 bicycle stops? That the light stops. Okay? So it's good! If you're moving, people  
189 can see you, but if you're not moving, be careful, because if the light stops,  
190 people can't see you. María.  
191 Ma: And the wheel that is on the... can be... is a hub.  
192 P: It causes a near-friction in your wheel, on the bicycle wheel, so eventually it  
193 could, because it's got small teeth. Small teeth are like little (...) can hold to the  
194 wheel better, so it can eventually become a little bit (...) to the moving type,  
195 (...), but this are what they used to (...) in the bicycles before they started to  
196 (...) the lamp street batteries. Because ten years ago, I used to use a dynamo  
197 on a bicycle. Okay? Now I use a normal lamp. Yes? Good. This is... A normal  
198 bicycle, or an old-fashioned bicycle, or a bicycle that used your mother or father,  
199 probably still has a dynamo on it. Yes? (...) Question.  
200 A: The lamp switches a battery.  
201 P: Yes. And the problem with that is that you've got to remember to turn it...  
202 A: Off.  
203 P: Off when you finish riding your bicycle, otherwise the next day you're going to  
204 ride a bicycle, you have no energy to transfer to your lamp, no? Okay! The only  
205 thing I wanted to say is what an electromagnet is. To be right, what is an  
206 electromagnet, to be answer that question in As. Yes? (Inaudible) in class, no?  
207 Because ... the last question on this unit. Okay?  
208 A: When we put into a metal a magnetic force...  
209 P: Say it again!  
210 A: When we put into a metal a magnetic force...  
211 P: When we put into a metal an electric force... Okay. Can you finish that  
212 sentence? To electricity. (Inaudible) Okay? So, I'll start to write you a definition  
213 on blackboard. Right! What is an electromagnet? How do you describe it?  
214 AS: Electricity...  
215 P: Is it electricity? No. Is it a metal? No.  
216 A: It's a magnet...  
217 P: Is it a magnet? No.  
218 A: It's an electricity magnet.  
219 P: María (Inaudible)  
220 Ma: It's a magnet electric to electricity...  
221 P: A magnet electric to electricity, now we have a magnet and electricity. How is  
222 it?  
223 Ma: A device?  
224 P: Exactly! It's a device. Good. A device. It's a small machine. And what's it  
225 made up of?  
226 AS: Of electricity... Of a wire and...  
227 P: What we do need first to make an electromagnet? A piece of metal, no?  
228 Good. A piece of metal. Usually, iron. And what we do to that metal? What we  
229 do?  
230 AS: We put an electric current.

231 P: We put an electric current around there, no? And this piece of metal  
232 becomes magnetic... Right. What is an electromagnet? It's a device made up of  
233 a piece of metal, and that metal becomes magnetic (Yes?), when we pass a  
234 current, so that we can charge it, through a wire. And where's the wire?  
235 Because the wire has a specific place.  
236 A: Yes: around the metal.  
237 P: Good. It goes around the metal. Around it. You understand it better, no?  
238 A: Yes.  
239 P: That a magnet is a device. It's a component of another machine. Okay? That  
240 for example is a computer having electromagnets: it's a component, part of a  
241 machine. Other examples of things having electromagnets? An electric motor  
242 (Okay?) has an electromagnet. (...) TVs, radios, computers, have basically (...).  
243 Any questions? María.  
244 Ma: (Inaudible)  
245 P: No, no. One of the better metals is iron. Okay? And if you look at it, you'll get  
246 different types of nails, when you go to an iron (...), to a shop that sells nails,  
247 and (...), and hammers, etcetera, it sells tools, all of the nails are made of  
248 aluminum. Okay? Because they don't get rusty. Rusty is when they go ground  
249 and they do oxidize. No? I mean, aluminum as an example of a metallic, of a  
250 magnetic material, yes or no? Aluminum is magnetic, has magnetic properties?  
251 AS: No.  
252 P: No. Okay. (...) Another one? Another metal that has magnetic properties?  
253 A: Steel. Cobalt. Gold.  
254 P: How do you say "steel" in Spanish?  
255 AS: **Acero**.  
256 P: Good. How do you say "iron" in Spanish?  
257 AS: **Hierro**.  
258 P: How do you say "nickel" in Spanish?  
259 AS: **Níquel**.  
260 P: And "cobalt"?  
261 AS: **Cobalto**.  
262 P: Now, the (...) Fátima.  
263 Fa: Magnets are made of iron, steel, nickel and cobalt.  
264 P: Is that correct?  
265 AS: Yes!  
266 P: Number two. Cristina.  
267 Cr: (Inaudible).  
268 P: Inés. Number two.  
269 In: (Inaudible)  
270 P: Number three.  
271 A: Compass point to the Earth North Pole.  
272 P: Okay. Is that correct?  
273 AS: No!  
274 P: What should hold the more correct?  
275 AS: To the Earth Magnetic North Pole.  
276 P: To the Earth Magnetic North Pole, no? Good. Number four, Virginia.

277 Vi: Most modern technology Works with electromagnets.  
278 P: Good! Excellent. Any questions on that unit? No. Right? If you have a look at  
279 page 78 you can see an example of how to make an electromagnet. Right?  
280 Have a look at page 78. Okay? It's very simple. Most of this material, you have  
281 in your house. Can somebody read me the title of the experiment that we are  
282 going to do? Well, we are going to (...) as an experiment. Rocío, what's the  
283 title?  
284 Ro: "Make an electromagnet".  
285 P: Good. What's the next part that we do? What we write now?  
286 AS: (Inaudible)  
287 P: Write your names (Inaudible) Introduction. What will be the introduction?  
288 AS: How to make... A resume of... Remove...  
289 P: María?  
290 Ma: Remove the cartoon from the wire and...  
291 P: Is that the introduction?  
292 A: The method.  
293 P: Or is that the method?  
294 AS: The method.  
295 P: The method. What's the introduction, Virginia?  
296 Vi: When you put a wire on a (...) and you connect it to a battery, you make an  
297 electromagnet that can attract the (...)  
298 P: Very good, no? Say it again.  
299 Vi: When you put a wire on a (...) and you connect it to a battery, you make an  
300 electromagnet that can attract the (...)  
301 P: Good! That has magnetic properties. Fantastic. You understand that? (...)   
302 what are we going to do and what (...) So to make a little magnet, we're taking  
303 some (...) a piece of wire, a battery, and the nail (well in this case, it's true), and  
304 with these three simple things, we're going to create a little magnet that is going  
305 to have magnetic properties and that is going to attract metal objects. Very  
306 good, no? What's the materials? Loles.  
307 Ll: (Inaudible)  
308 P: Learn to summarize, Loles. What are the materials? Learn to summarize  
309 quickly. We need what?  
310 Ll: Wire.  
311 P: Wire. What else?  
312 Ll: A bulb.  
313 P: And if you don't have a bulb, what can we use?  
314 Ll: Silver.  
315 P: What's a bulb? (Inaudible). Next?  
316 Ll: A magnet.  
317 P: Good. Next.  
318 Ll: A battery.  
319 P: Good. Right. A battery, in some form. Anything else? (Inaudible). Anything  
320 else?  
321 A: (Inaudible)  
322 P: Anything else?

323 AS: (Inaudible)  
324 P: Anything else?  
325 AS: A wire.  
326 P: What's a wire?  
327 AS: (Inaudible)  
328 P: (Inaudible) What we use?  
329 A: (Inaudible) A NINO-NINO  
330 P: A NINO-NINO?. What's a NINO-NINO?  
331 AS: Una sirena.  
332 P: A siren. Right. (Inaudible). We have a phenomenon that (...) we will do the  
333 practice next week, and (Inaudible) to make that sound. Right? (Inaudible) next  
334 week and electromagnets. But this is an activity for work made at home for the  
335 (...) class, or you can wait to bring the material to class and do it. Pastime. So  
336 you take the... How long have you been (Inaudible) to make this?  
337 AS: (Inaudible) and Magnets.  
338 P: Exactly. Mariola?  
339 MI: The batteries that have this...  
340 P: Ah, but that is a special battery, okay? They got... But they made this one  
341 by... (Inaudible) ...attached too easily. But we're going to have to do what we  
342 do because hold the wires. Okay. Or find a way to attach.  
343 AS: (Inaudible)  
344 P: Good. Any questions?  
345 AS: No.  
346 P: No? Great! We finish early. So, what we are going to do is: we are going to  
347 review. Okay? But we are going to review using your "Now I know my  
348 progress". Okay? On page 80. Now, you have an option. Would you like to do it  
349 orally?  
350 AS: Orally.  
351 P: Now, with me? Or do you want to work with your partner? Please decide you.  
352 AS: Orally.  
353 P: Okay. Then you need a pencil, because you're going to write in the answers.  
354 Somebody's questions might be as I said, I haven't reach it yet, so depending  
355 on how any don't know in the exam, everything that can I do can be wrong...  
356 No, it's a joke. Yes? (Risas) Right. Depending on how the questions are, I  
357 mean, you know that in the exam we have to have the most important  
358 information. Yes? And I think now in Sixth Grade you're starting to control your  
359 studies, and know what is important and what's not important. Or no? Yes, no?  
360 You should know, Teresa. Number one! Starting with María. Please read the  
361 sentence first. If you don't know the answer, we'll pass the answer to someone  
362 else, okay? Just read the sentence.  
363 Ma: ... "Move from one atom to another producing electricity."  
364 P: Yes or no? No. María?  
365 Ma: Electrons.  
366 P: Electrons. Good. Electrons move from one atom to another producing  
367 electricity. (Susurra: Electrons! (Risas) Number two, Marta. From the "My

368 progress", Marta. You know there? You're doing something different? What are  
369 you doing now? Writing. Continue, then. Continue. María, number two. María.  
370 Ma: When we connect a wire to a battery, electrons flow through it producing a  
371 current.  
372 P: They do an electric current. Very good. Number three, María.  
373 Ma: Metals such as copper, aluminum or iron are good... Magnets?  
374 P: Maybe. Aluminium is a good magnet?  
375 A: ...good conductors.  
376 P: Conductors. Good. Number four, Rocío.  
377 Ro: Two magnetic poles with the same charge attract each other.  
378 AS: Repel.  
379 P: Repel. Repel. "r", "e", "p", "e", "l". Baya, are you writing the good spell? Good.  
380 Lola! Number five.  
381 Lo: We turn lights on when we... ...a circuit using the switch. When we...  
382 P: Connect, or...  
383 Lo: Close.  
384 P: Close. Number six. Elisa.  
385 El: The ability to attract other objects is called magnetism.  
386 P: Good. What? Say it again!  
387 El: Magnetism.  
388 P: Magnetism. Good. You need to spell it correctly, eh? Magnetism. Number  
389 seven, Carlota.  
390 Ct: (Inaudible)  
391 P: Read the sentence, Carlota.  
392 Ct: ...is considered the inventor of the battery. I think it's Benjamin Franklin.  
393 P: Benjamin Franklin is the person who is considered the inventor of the battery.  
394 Benjamin... How is "Benjamin" in Spanish?  
395 AS: Benjamín.  
396 P: And you spell it exactly the same way. And Franklin, it's "Frank": "f", "r" "a",  
397 "n", "k", "l", "i", "n". Number eight, Ana.  
398 An: A... consists of a magnetized needle those points to the Earth's North Pole.  
399 A compass.  
400 P: Good! A compass is... Consists of a magnetized needle those points to the  
401 Earth's North Pole. Watch it, it should be, the sentence should be "the Earth's  
402 Magnetic North Pole", no? Compass! "c", "o", "m", "p", "a", "s", "s". Fátima,  
403 number nine.  
404 Fa: When we put wire around a metal nail and pass an electric current through  
405 the wire, the nail is transformed into an... Electromagnet.  
406 P: Good! Number ten, María.  
407 Ma: ... and ... are examples of insulating materials.  
408 P: Can you find an example of one insulating material, María? You remember?  
409 Insulating material. Lydia?  
410 Ly: Hem...  
411 P: You can imagine one. Insulating material.  
412 Ly: Hem... Plastic.  
413 P: Plastic! Another one?

414 AS: Wood.  
 415 P: Wood.  
 416 AS: Rubber.  
 417 P: Rubber. Anything else?  
 418 AS: Glass.  
 419 P: Glass, good one! Okay! Yes! Glass, (Inaudible) rubber, plastic, wood are  
 420 examples of insulating materials. Define the following words, and this is for Ly.  
 421 Atom.  
 422 Ly: It's the smallest part of matter.  
 423 P: Perfect. Battery. Virginia.  
 424 Vi: Eh...  
 425 P: A very, very simple definition. What is a battery? What does a battery have,  
 426 to start with? What is a (Inaudible)?  
 427 A: A negative and a positive.  
 428 P: It's got potential energy! Good! It's got a positive and a negative. As a source  
 429 of what type of energy? Electric energy, a source of electric energy, though it's  
 430 not electric it's got potential. Remember electric energy is connected. It's a  
 431 source of electric energy when we connect what? Wires from the positive to the  
 432 negative. Good. Three: conductor. We've already done. No? Conductor is a  
 433 material that leads electricity and can pass through it how, easily or difficultly?  
 434 Easily. Number four: electric appliance, Mariola.  
 435 MI: Eh...  
 436 P: What is an appliance, in general? A device, a machine. Yes? That uses  
 437 what?  
 438 MI: An electrical current.  
 439 P: An electrical machine. Yes? Good. Magnet, Lucy.  
 440 LUCY: (Inaudible).  
 441 P: Good. A metal that attracts other objects. (Inaudible).  
 442 AS: Iron.  
 443 P: No. Attracts other metal objects. Yes or no? And what else is a magnet?  
 444 AS: (Inaudible)  
 445 P: Okay! Good! And it has magnetic properties. Yes or no? Right. Magnetic  
 446 field? Cristina.  
 447 Cr: Eh... The area directed around the magnetism is called a magnetic field.  
 448 P: Good! The area directed around the magnet. Elena! Magnetite.  
 449 En: Eh...  
 450 P: Lola?  
 451 Lo: You're going to ask this vocabulary?  
 452 P: Maybe. What's magnetite? Anyone knows? Have a look at the page 76.  
 453 That's why even that when (Inaudible) as your notes on the blackboard, you still  
 454 have to go to your book and have a look at the pictures. Eh?  
 455 A: It's a mineral.  
 456 P: It's a mineral! Good! And has what?  
 457 A: Magnetic properties!  
 458 P: And what it has? It has magnetic properties. Okay? What colour is it?  
 459 A: Black



460 A: Grey!  
461 P: Grey, no? Or grey, okay. Parallel circuit, Loles.  
462 Ll: Eh...  
463 P: Inés? Lourdes?  
464 Ld: (Inaudible)  
465 P: Say that again.  
466 Ld: In a parallel circuit, light and appliance passes...  
467 P: Okay! In a parallel circuit, every appliance and every compound has its own  
468 separate circuit. What does it mean, Lourdes, the significance of that?  
469 Ld: That...  
470 P: What's the significance of that, Inés?  
471 In: Eh... (Inaudible)  
472 P: No, the significance that each component has its own separate circuit.  
473 In: If I remove one component, the circuit continues...  
474 P: (Inaudible) if I remove the component, or if I (Inaudible)... there has the  
475 problem that most of the circuit will keep, will continue functioning, yes?  
476 (Inaudible) every component has its own separate circuit. Each component  
477 doesn't affect the other component. Okay? Yes. Right! Fantastic! The unit is  
478 finished. This week, one day we are going to continue to review, okay? And  
479 (Inaudible) Right? The pictures and (Inaudible). Yes? We're going to review  
480 these units. You don't (Inaudible) You need to study very much, we will review  
481 this (Inaudible) Focus on Unit 4: Energy and on Unit 5: Light. Okay? Next week  
482 we're also going to (Inaudible), and do the electromagnets, and we're going to  
483 do this on...  
484 AS: Friday.  
485 P: Friday. Any questions?  
486 AS: Is it difficult?  
487 P: Isn't it?  
488 AS: But it... Not too difficult!  
489 P: Not too difficult?  
490 AS: Please!  
491 P: But how of you make not too difficult? (Inaudible) How of you make not too  
492 difficult? By studying. Yes.

## **7ª SESIÓN: CLASE DE NATURAL SCIENCE**

Sesión 7. Revisión de electricidad y magnetismo

Fecha: 14 de febrero de 2012

1 P: Listen. This is your review with me, okay? Your review of the last.... In the  
2 next classes, we'll do the practical (Inaudible). We'll do the (Inaudible) It's a  
3 review. Some of the things are complicated, some of the things (Inaudible) Most  
4 of them, you're going to start to recognize, Cristina. Right? (Inaudible) We'll just  
5 drop this into another practical class and you can talk it all of the (Inaudible) you  
6 can study for your exam. Is that clear? You don't need anything (Inaudible)  
7 paper and technology, unless you want to take notes of something that you  
8 think is important. (Inaudible) In that case (Inaudible) Okay! Electricity and  
9 magnetism. You're going to have (Inaudible) reading. Yes? Laura?  
10 La: Electricity. Electricity is related to charges, and both electrons and protons  
11 carry a charge. Electrons carry a negative charge, while protons carry a positive  
12 charge.  
13 P: Do you understand? Yes or no? You should do! (Inaudible) Continue. La?  
14 (Inaudible)  
15 P: One moment. The objects around us contain billions and billions of atoms.  
16 True or false?  
17 AS: True!  
18 P: Right. Laura.  
19 La: (Inaudible.) There aren't a lot of places that you can see electricity. The  
20 most commonly-observed form of electricity is probably lightning. Lightning is a  
21 big spark that occurs when lots of electrons move from one place to another  
22 very quickly.  
23 P: Yes. (...) when electrons move from one place to another, quickly, what we  
24 call that? The electric current. One line. And that is a lot of electrons moving  
25 very, very quickly from one place to another, that's how we get light. Okay?  
26 La: And this is a spark...  
27 P: And this is a spark (...). Right. Continue.  
28 La: (...) electricity? Electricity is constantly flowing through all of the wires in  
29 your town. There is also electricity in your flash light. That kind of electricity  
30 played by batteries is called direct current (D.C.), in one direction all the time.  
31 P: Okay! So, the electricity that we have in our batteries is a D.C type of  
32 electricity. What does "D.C." mean? It means "direct current". And what does  
33 that mean? It means that they always go in the same direction. What direction  
34 does the electricity go in the batteries? What direction?  
35 AS: From positive to negative.  
36 P: From positive to negative. And what direction do the electrons go?  
37 AS: From negative to positive.  
38 P: From negative to positive. Okay? The electricity current, the current goes  
39 from positive to negative, but the electrons go the other side. Right! Continue  
40 reading.  
41 La: The household for house electricity is called...  
42 P: Alternative current: A.C. That means that it goes back and forth. And it's the  
43 type of current that we have in the walls of this classroom, in your house,  
44 etcetera. That's what we get from the... What's the name of the...?  
45 La: Lab.  
46 AS: Lab.

47 P: Okay? Lab.  
48 La: Friction is one of the ways to separate charge. Have you ever had a Natural  
49 Science lab where you rub a balloon on your hair, or try to make static cling?  
50 Yes. When you do that rubbing, you are actually rubbing electrons off one  
51 object onto another.  
52 P: Okay? You remember that?  
53 AS: Yes.  
54 P: When you rub the balloon, you take electrons, from where?  
55 AS: From the hair  
56 P: From the hair, you pass them onto that balloon. So the balloon relative to  
57 your hair has got more electrons, or less electrons?  
58 AS: More.  
59 P: More. Now it's positive, but was negative. Imagine that's your head on the  
60 balloon, and here we have lots of negative electrons floating around us from our  
61 hair, when we pass somebody's electrons to the balloon. So the balloon is  
62 going to have electrons, and then we pass, for example, these three electrons  
63 to the balloon. Now the balloon, relative to your hair, has got more electrons: it's  
64 more negative. Now, if it is more negative, that means that the other object has  
65 three electrons more...  
66 AS: Positive.  
67 P: Positive, or less negative. Mariola.  
68 MI: There are many materials that allow charges to move easily. They are called  
69 conductors. A conductor is the object that allows charge to flow.  
70 P: Okay. Continue.  
71 MI: The material that is a good conductor..."  
72 P: ...gives very little resistance to the flow of charge. Okay? So, give me an  
73 example of a good conductor.  
74 MI: Iron.  
75 P: Iron. How do you say "iron" in Spanish?  
76 AS: Hierro.  
77 P: Metal, in general.  
78 AS: Water.  
79 P: Water.  
80 AS: Steel.  
81 P: Steel. What is a "steel" in Spanish?  
82 AS: **Acero**.  
83 P: Acero. Good! Cristina.  
84 Cr: "Metals are traditional conducting materials. You see them around the  
85 house all of the time. It is a metal wire or one of the metal prongs in an electric  
86 plug. There are a lot of free electrons in metallic conductors. Some of the best  
87 metallic conductors are copper (Cu), silver (Ag), and gold (Au)."  
88 P: Okay! These are the elements that we find in the periodic table, which is a  
89 chemistry table that we used to learn in High School. Copper: the symbol for  
90 copper is Cu, the symbol for silver is Ag and the symbol for gold is Au. Do you  
91 need to know them now? No! But you're going to start to recognize them.  
92 What's the symbol for water?

93 AS: H<sub>2</sub>O.  
94 P: H<sub>2</sub>O. Do you understand? These symbols are important; because instead of  
95 writing words when we get to chemistry we just write symbols. It saves us from  
96 writing all. We have to memorize the symbols. Okay? There are some  
97 conductors that are not metals, for example, carbon. Carbon, the symbol is a  
98 capital "C", is not a metal, but it's a conductor. It's another element that we find  
99 in the periodic table. Blanca.  
100 Bl: Let them move. So what happens when you have separated charges and  
101 you connect them with conducting material? Providing a path for charges to  
102 move, and making that path out of materials that allow easy movement, results  
103 in a flow of charge (electrons) called a current.  
104 P: Good! So, what happens when you separate charges and you connect them  
105 with a conducting material? Okay! I will separate charges by friction, by moving  
106 them or by connecting them. And when we connect them, we let the electrons  
107 move, and the positive stays while the nucleus of the atom, the positive charge  
108 of the protons and the neutrons, and what is able to move easily at the  
109 electrons. By connecting these conducting materials, we get these electrons,  
110 which means that we get a current: an electric current. Okay? Continue, Blanca.  
111 Bl: The electrons will flow from a location that is negative to one that is positive.  
112 P: Good! The electrons, because they are negative, flow from negative to  
113 positive. But we say that the electric current flows from positive to negative:  
114 from the opposite. The current: positive to negative. The electrons, because  
115 they are negative, look as something as positive: from negative to positive. Is  
116 that clear? Yes? I won't ask you a question on the text about it, not so... Not  
117 one as ambiguous or complicated, but you do need to recognize the difference.  
118 Okay? This is positive and negative, this is the electrons. Ana.  
119 An: Moving opposite to the charge. Conventional current moves in the opposite  
120 direction of the charge particles.  
121 P: Okay? This is a charge particle, an electron, and it's coming from negative to  
122 positive. This is the conventional current, where AC/DC direct current or  
123 alternative current can flow from positive to negative. Okay? This can be  
124 important to make, when we say... We need to recognize this. Continue, Ana.  
125 An: Electric circuit. Charge. Changing drive field. Chemical... (Inaudible.) Load.  
126 Light bold electric conductor. Bold light. Conductor works control all of...  
127 P: Okay? What type of chemical energy is still being here in this cell of this  
128 battery? Is it kinetic or potential?  
129 AS: Potential!  
130 P: Potential! And the moment I connect to the (Inaudible), what happens?  
131 AS: That becomes electrical energy.  
132 P: That becomes electrical energy, and electrical energy is what called?  
133 AS: Kinetic.  
134 P: Kinetic exclusively. And where I can store it?  
135 AS: In the batteries.  
136 P: In the batteries. María.  
137 Ma: The batteries. The best real-life example of direct current is a battery.  
138 Batteries have positive and negative terminals. If you take a wire and connect

139 the positive and negative terminals on a battery, the electrons in the wires will  
140 begin to flow to produce a current.  
141 P: Continue. "You can prove..."  
142 Ma: You can prove that the current is flowing if you connect a small light to the  
143 circuit. The light will begin to glow as the electrons pass through the filaments.  
144 P: Okay! So, to prove there is a current, electrical current in a circuit, you can  
145 prove it by connecting a light bulb. Okay? What problems can we have? You  
146 can have an electrical current, but the light... (Inaudible) What problems can we  
147 have?  
148 Ma: (Inaudible)  
149 P: (Inaudible) Okay? So, often we will do a test, and we try a test to circuit.  
150 Often we have two (Inaudible) just in case: we have one (Inaudible) we take the  
151 second one, and double-check (Right?) to see if we have an electric current.  
152 Flowing back and forth. María.  
153 Ma: Flowing back and forth. Charges (electrons) must always be flowing to  
154 have a current.  
155 P: (Inaudible)  
156 AS: (Inaudible)  
157 P: (Inaudible)  
158 Ma: Charges (electrons) must always be flowing to have a current. However,  
159 the flow of charges does not always have to be in one direction. In alternating  
160 current, the charges move in one direction for a very short time, and then they  
161 reverse direction. This happens over and over again.  
162 P: Okay? (...) Going back and forth. Okay? In one direction and in another.  
163 There's some fortune, and that's why can use another different plants in one  
164 room, because the electric currents go all the way around. (...)  
165 Ma: (Inaudible)  
166 P: Okay. Without touching. Can you think of a force that acts at a distance,  
167 without touching?  
168 Ma: Magnetic force.  
169 P: Magnetic force. No? You see that you will have a magnetic force, both  
170 positive, or both negative, or we'll take all close together. You can feel that  
171 there's a force that you don't want to get together, but they're not touching.  
172 That's what used to confuse scientists: why does that happen? Because  
173 (Inaudible) and push Ana, Ana moves. You see that. Yes? And they understand  
174 that positive way. While they saw that I can take two magnets (Inaudible) and I  
175 can push Ana magnet, and cross the table (Inaudible), that used to confuse  
176 them. Okay? Continue reading, María.  
177 Ma: Think of examples such as gravitational force, electric force, and magnetic  
178 force. To help them explain what was happening, they used the idea of "field".  
179 P: Good! The idea of a field. Can you think of a field that we've studied?  
180 Ma: Magnetic field.  
181 P: Magnetic field. What is the definition of a magnetic field?  
182 AS: (Inaudible).  
183 P: (Inaudible) And the magnet. Good. And that magnetic field has got  
184 magnetism, or magnetic properties?

185 AS: Yes.  
186 P: Who do you think it's yes? That the magnetic field has got magnetism. Who  
187 do you think it's no? What do you think the answer is?  
188 AS: Yes!  
189 P: Yes. You see (Inaudible) The magnets has got the same charge, they're  
190 pushing each other away. And the opposite charges, positive or negative, they  
191 attract. Okay? But when they're repelling, there's a magnetic field, you can see  
192 at (Inaudible). Fields. Electric fields: positive and negative. Now, if I have, for  
193 example, horseshoe magnets, what are called the two ends of a horseshoe  
194 magnet?  
195 AS: Positive and negative.  
196 P: Positive and negative. Good. Horseshoe magnets, no? One is positive and  
197 negative. But if I have a bar magnet, what do I call?  
198 AS: North Pole and South.  
199 P: North and South. Right. Is it North Pole and South Pole, or you have to say  
200 something to be more specific?  
201 AS: Magnetic North Pole and Magnetic South Pole.  
202 P: Magnetic North Pole and Magnetic South Pole. Is the North Pole that we  
203 have in the world globe, in a map of the world here... Are the North and the  
204 South Pole the same as the Magnetic North Pole and the Magnetic South Pole?  
205 AS: No!  
206 P: What is the difference in distance? More than a hundred kilometers? More  
207 than a thousand kilometers? More than ten thousand kilometers?  
208 AS: More than a thousand!  
209 P: Who thinks one hundred? Who thinks a thousand? And who thinks ten  
210 thousand? Who thinks nothing? What's the answer? More than a thousand!  
211 One thousand three hundred, one thousand five hundred, the other is two  
212 thousand and something. Okay? So, is two thousand kilometers or one  
213 thousand kilometers, is that a big distance?  
214 AS: Yes. (Uno dice: "No")  
215 P: No?  
216 AS: Yes!  
217 P: Yes?  
218 AS: Yes!  
219 P: Yes or no?  
220 AS: Yes!  
221 P: Yes. You've have to say yes. Okay. Is it a big distance?  
222 AS: Yes!  
223 P: For what, Claudia? What's that in kilometers? You use it for what?  
224 Cl: (Inaudible)  
225 P: You use it for what?  
226 AS: (Inaudible)  
227 P: But what about if you take one thousand kilometers if you're looking at the  
228 world map?  
229 AS: No.  
230 P: (Inaudible) ...a long way, no?

231 AS: Yes.  
232 P: It is important that you say North Pole and Magnetic North Pole? Is it  
233 important that you speculate the difference?  
234 AS: Yes!  
235 P: Because imagine that I'm saying: Okay, you've got to go to the North Pole.  
236 Okay? You agree! If you had an airplane, you'd go to the North Pole. But I say:  
237 "Oh, no! No, no, no, no! I didn't mean North Pole, I mean 'Magnetic North  
238 Pole'". I say: "Okay! Thank you for going out to the Magnetic North Pole".  
239 AS: Oh!  
240 P: Yes! (Inaudible) ...having to fly one thousand kilometers a new path taking to  
241 the real place?  
242 AS: Yes!  
243 P: Okay! Attraction guidelines: Opposite forces attract, and the same forces...  
244 AS: Repel.  
245 P: Spelling for "repel"?  
246 AS: "R-e-p-e-l"  
247 P: "R-e..."  
248 AS: "...p-e-l".  
249 P: How many "p"?  
250 AS: One.  
251 P: "R-e-p-e-l". Is that important?  
252 AS: Yes!  
253 P: Repel or attract? Lydia.  
254 Ly: Repel or attract? For an electric field, there are two kinds of charges, and  
255 some combinations attract while others repel. Physi...  
256 P: Physicists...  
257 Ly: Physicists decided that they would always use positive charges to determine  
258 the direction of the effect of a field. So, if the central charge was positive, and  
259 you put another positive charge near it...  
260 P: What will happen? If the central charge is positive and you put another  
261 positive charge near, what will happen?  
262 AS: It will repelled.  
263 P: Good! Continue reading, Lydia.  
264 Ly: ...that second charge would be repelled outward.  
265 P: Okay. Why... (Inaudible) ...if this is the second charge will be repelled  
266 outward. So, pushing it out. Why out?  
267 AS: Because they repel!  
268 P: Who's repelling whom?  
269 AS: Magnets. The positive!  
270 P: The positive, no? The positive are repelling each other. And so, what's the  
271 distance? I mean, are there repelling each other from the point that they touch?  
272 AS: No.  
273 P: Are they repelling each other from the point that the magnetic fields start to  
274 touch?  
275 AS: Yes!  
276 P: Yes. That's why they're pushing them out. Yes? María.



277 Ma: Magnetic field basics. Magnetic fields are different from electric fields. The  
278 idea of magnetic field lines and magnetic fields was first examined by Michael  
279 Faraday and later by James Clerk Maxwell in the study of electromagnetism.  
280 P: What's "electromagnetism"? Elena? Fátima?  
281 Fa: A charge magnet...  
282 P: A charge magnet ... Gloria?  
283 Gl: A magnet that uses electricity  
284 P: A magnet that uses electricity. Cristina?  
285 Cr: An electricity that converts...  
286 P: An electricity that converts magically into a magnet? (Risas) Claudia?  
287 Cl: (Inaudible).  
288 P: Mmmh... No. Electromagnetism. Elena?  
289 En: A device made up of a piece of metal (iron) that becomes magnetic when  
290 we pass a (Inaudible) to the wire and (Inaudible)  
291 P: If I had a nail from wire, and a battery, I had an electromagnet. True or false?  
292 AS: True! (Uno dice: "No").  
293 P: They think it's true, and you think it's false. What do you think, María? You  
294 think it's false. But why?  
295 Ma: If you have a battery and a wire at the nail, at the moment that you put it  
296 around the nail, then...  
297 P: ...I have the ability to make a magnet, but not to put it together. True? Yes?  
298 And if I take my wire and put it around my nail (Okay?), then I would manage a  
299 magnet. True or false?  
300 AS: False!  
301 P: False. Why, Mariola?  
302 MI: Because I have to connect it to the battery.  
303 P: Because I have to connect it to the battery, no? Right. So, if I had my wire  
304 connected to the battery, and the wire that surrounds my metal object (for  
305 example, my nail); and everything is connected, and then I have an electric  
306 (Inaudible) then do I have an electromagnet?  
307 AS: Yes!  
308 P: And what happens?  
309 AS: (Inaudible)  
310 P: (Inaudible) ...magnetic properties of electric and the metals. True or false?  
311 AS: True.  
312 P: Why there's a...? (Inaudible)  
313 AS: (Inaudible)  
314 P: ...immediately loses its magnetic properties. Is that true? Okay? The electric  
315 measure that the connections are connected. Right. Can you read? Magnetic  
316 fields...  
317 ALUMNO: Magnetic fields are areas where an object exhibits a magnetic  
318 influence. The fields affect neighboring objects along things called magnetic  
319 field lines. A magnetic object can attract or push away another magnetic object.  
320 P: Magnetic objects. Right. Magnetic poles. Magnetic poles are the points  
321 where the magnetic field lines begin and end. Okay? Blah, blah, blah. Okay: the  
322 Earth poles are not the same as the magnetic poles that we've seen. Continue.

323 This is... (Inaudible) ...how I measure electricity, okay? This is what happens  
324 if... Do you remember that we said that in a house we had a fuse box? What is  
325 a fuse box for?  
326 AS: For preventing... (Inaudible)  
327 P: (Inaudible) Security. (Inaudible) Good. Do you remember that we said we  
328 had a meter that... (Inaudible) ...and the meter serves for counting electricity?  
329 Yes? They count them using something (Inaudible) Amps. Okay? And an Amp  
330 comes from the name of Ampere, which is a French scientist that invented how  
331 we can measure electricity. Did we study it?  
332 AS: No.  
333 P: Okay! Read it to me, please, Inés.  
334 In: Magnetic fields are produced by moving charges.  
335 P: Right. What is this? What's this picture of?  
336 AS: An electromagnet?  
337 P: Is it an electromagnet?  
338 AS: No!  
339 P: What's missing?  
340 AS: The battery! (Otras dicen: ¡No!)  
341 P: It's the battery missing, no? What else is missing? It's not connected, okay?  
342 And another problem.  
343 AS: The nail.  
344 P: The nail! There's no nail. And...  
345 AS: The wire.  
346 P: What's important about the wire and the nail? How they have to be?  
347 AS: Around you.  
348 P: Around you. Okay. Where's this picture showing?'  
349 AS: A magnetic field, a magnetic circuit.  
350 P: Okay, a circuit. A magnetic circuit. And she's trying to show you that if I was  
351 to take some magnetic filings, okay? Or some... If I was to take some pieces of  
352 metal. This is a metal, very, very, fine, but this is a metal and further close to an  
353 electric current, it also has magnetic properties (Okay?), in itself, and that's how  
354 we can make an electromagnet. And it also makes a (Inaudible). Ana.  
355 An: When two magnets... (Inaudible)  
356 P: Is that correct, the suggestion that in 1600 William Gilbert, he suggested that  
357 the Earth was a giant magnet. Was it correct?  
358 AS: Yes!  
359 P: How do you know?  
360 AS: (Inaudible)  
361 P: What properties did it have to make... (Inaudible)  
362 AS: (Inaudible)  
363 P: In the center. And we know that many different types of metals have got  
364 magnetic properties. True or false?  
365 AS: True.  
366 P: Yes? And the needle, this compass, needle, where does it point?  
367 AS: To The North. To Magnetic North.  
368 P: To Magnetic North. Voilà. Can we make a compass?

369 AS: Yes!  
370 P: Yes. To make a compass is very easy: the needle, a needle, a... (Inaudible)  
371 (Okay?), a cork. A cork is from the top of a wine bottle. And some water, so you  
372 can move it (Inaudible) magnetizes and makes a needle. (Inaudible) Magnetic  
373 North. Right. Earth magnetic field. Continue reading now, please, María.  
374 Ma: Earth magnetic field. Magnets are simple examples of natural magnetic  
375 fields. But guess what? The Earth has a huge magnetic field. Because the core  
376 of our planet is filled with molten iron (Fe).  
377 P: What does "molten" mean? We saw it last year, we said it rocks. Molten. Do  
378 you think it's solid or liquid?  
379 AS: Solid... Liquid!  
380 P: "Molten" means "liquid". And this, Fe, what does it mean?  
381 AS: Iron.  
382 P: This is symbol of?  
383 AS: Iron.  
384 P: Continue.  
385 Ma: There is a large field that protects the Earth from space radiation and  
386 particles such as the solar wind.  
387 P: Good. The magnetic field, the Earth magnetic field is important to protect us  
388 from the solar radiation. If we didn't have the magnetic field, we would burn.  
389 Yes. Right. Voilà. We're talking about the... On the other hand, there is the  
390 aurora borealis...  
391 AS: (Inaudible)  
392 P: ... or northern lights. They're created because of the magnetic fields. Okay?  
393 Please. You can see them at the North Pole. They're beautiful. Continue.  
394 Electromagnets.  
395 Ma: (No habla.)  
396 P: Okay. Electromagnets. We can make one by making coils of wire and then  
397 passing a current through the coils. Yes? True or false?  
398 AS: True!  
399 P: Good. Electromagnets. Right? If I ask you to draw a picture of an  
400 electromagnet, could you do it?  
401 AS: Yes!  
402 P: You need a switch to make an electromagnet?  
403 AS: No!  
404 P: What is a magnet? Read it to me, Fátima.  
405 Fa: A magnet is an object or a device that gives off an external magnetic field.  
406 Basically, it applies a force over a distance on other magnets, electrical  
407 currents, beams of charge, circuits, or magnetic materials.  
408 P: So we've seen they... magnetism, or magnetic currents, they affect many  
409 things. They affect magnets, electrical circuits, charges, other circuits and  
410 magnetic material like metals. Okay? So, affects more than just metal materials.  
411 What we've studied in this class? That magnetism attracts to charge other  
412 metals. Yes or no?  
413 AS: Yes.

414 P: But it doesn't only attract other metals, it attracts also electrical currents.  
415 Yes? Magnetism. Created because? By electrical currents. What kind of  
416 magnet is this? A bar magnet. And the blue lines, what are those?  
417 AS: The magnetic fields.  
418 P: The field magnets or the magnetic fields. And is the magnetism only in the  
419 bar magnet, or also in the magnetic fields?  
420 AS: Also in the magnetic fields.  
421 P: Most magnets are man-made.  
422 AS: True.  
423 P: Moira, can you read?  
424 MOIRA: Most of the magnets you see around you are man-made. Since they  
425 weren't originally magnetic, they lose their magnetic characteristics over time.  
426 Dropping them, for example, weakens their magnetism; as does heating them,  
427 or hammering on them, etc.  
428 P: Okay. So, most of the magnets that we have to use are not natural-made,  
429 they are man-made. Okay? They're forced over the time, they lose their  
430 magnetic properties, and then continue, they drop them on the floor. One day  
431 your magnet will not be a magnet anymore. It's going to lose their properties. Is  
432 that clear? Yes? (Inaudible). What's this picture showing?  
433 AS: The magnetic fields.  
434 P: Are they going to repel or attract?  
435 AS: Repel! Attract!  
436 P: Who thinks repel? Who thinks attract? Yes. Okay? Right. (Inaudible.) María.  
437 Ma: (Inaudible)  
438 P: You got to remember that the radiation in some lights... So, light is just one  
439 form of radiation, but there is many, many different forms of radiation. Okay?  
440 And the ones that they're used, for example, to do X-Ray to the body is not the  
441 same as what we do to have a... (Inaudible) ...of your heart. Because in the X-  
442 Ray to the body they chose the bones. So, the radiation (Inaudible) to heat the  
443 material that is hard, like your bones... (Inaudible) Okay? Now, the radiation  
444 that we have to use to look at the tissues, at the **tejidos**, is a type of radiation,  
445 and it has to be when it gets a certain type of tissue. Then, it stops and it shows  
446 the expected image with the photo of something, for example, of the heart.  
447 When we talk of radiation, generally, radiation is negative, is bad, but we need  
448 to use it. It is evident that if we haven't different forms of radiation we couldn't  
449 play echographies of the babies, we couldn't do any extreme of your skeleton or  
450 (Inaudible) a bone, we couldn't check people's heart. Okay? When someone  
451 has a problem with his body, like when someone has an infection or they have a  
452 continuous fever, often they put the electrical currents into the person's body.  
453 Not sort of the jumping like a crazy monster. There's a small electrical current,  
454 and they find problems on the body. They find abnormal things, things that are  
455 normal. So, I don't know what the answer is to the question, but radiation is  
456 many different things than solar radiation. Okay? Solar radiation, but solar  
457 radiation is not one type of radiation. It's as if you ever read something on  
458 something important, it takes many different names: UHV, ultraviolet radiation  
459 and its different types. Some of them are okay in small quantities, and some of

460 them are more dangerous in small quantities. But radiation is... (Inaudible).  
461 Radiation is... (Inaudible) Many types of radiation. Radiation is... (Inaudible).  
462 Radiation is there... The force we don't... We don't say it's unique, because  
463 there are different types of radiation. Any questions? No? If you can remember  
464 some pictures, pictures of magnets, and pictures of your electric storages, and  
465 pictures of an electromagnet...

## **8ª SESIÓN: CLASE DE SCIENCE**

Sesión 8. Proyecto. Construcción del circuito eléctrico en pequeños grupos

Fecha: 16 de febrero de 2012

1 P: I don't know if the groups are in four or five, for there should not be in sixes.  
2 Have you seen the differences before? Because it makes a difference! Hello?  
3 Okay! So it's the same thing: the longer you take to open eyes, the less time we  
4 have to do the programmed thing. So, the teacher says: you need to make a  
5 group of four. And we spend thirty-five minutes making a group of four. And  
6 then we spend five minutes on the activity. That's fine, no? No. Right. Well, pay  
7 attention. Somehow... Where were we before, Cristina? We had a... Let's work  
8 here! Can we work now? Cristina, how can we work before?  
9 Cr: (Inaudible)  
10 P: There. Can you see the...? Ana. Lydia. You have to move, Lydia. (Inaudible)  
11 Can you see the colors on the wall?  
12 AS: No. Yes.  
13 P: Depends on the shade that I put.  
14 AS: Ah, yes! I saw! Yes.  
15 P: Can you see... (Inaudible) ...everyone on the wall?  
16 AS: Yes!  
17 P: What's happening?  
18 AS: That the light... (Inaudible)  
19 P: (Inaudible) ...at the same time. Lydia, what's happening?  
20 Ly: That light is made of another... (Inaudible) ...that is reflected in the...  
21 (Inaudible)  
22 P: So, when the light comes from the window, we see the seven colors?  
23 Cr: No.  
24 P: No. What's happening?  
25 AS: (Inaudible) ...reflects the colors.  
26 P: Aha. What's happening? You know that light is made of seven colors, you  
27 know that light goes through transparent things, like air or...  
28 AS: Or water.  
29 P: Or water, or (Inaudible), etcetera. But what's happening here? Why can we  
30 see the seven colors? Why can we see the colors?  
31 AS: Because it reflects all the colors...  
32 AS: Because it passes through...  
33 AS: Because it reflects the glass...  
34 P: This is a transparent object, okay? But what is the shape of it? It could be a  
35 prism. And a shape is what separates out the colors. Okay? Because there's  
36 lots of different reflections. You know that when the light goes through an  
37 object, then it's going to hit this object till it's going to reflect it out in a different  
38 angle. Okay? And so it has to separate the colors in... (Inaudible). It's all of this.  
39 (Inaudible.) So play... We'll play with this. I think it's a piece of plastic, so it's  
40 very breakable, so be careful. And then we'll get it on a cable. But this is not the  
41 first straight thing I want you to do. This is when we remember, when we have  
42 time, we can come (Inaudible). Right? The first that we are going to do today is:  
43 I'm going to give you some different components, and you're going to build  
44 them on the circuits. Okay? (Inaudible).  
45 (Las alumnas hablan a la vez)

46 P: Okay. And the moment (Inaudible) this we're going to do a circuit, which is  
 47 described here. Okay? You have to listen and have to be attentive. So what  
 48 we're going to do is circuits, and most of you have an idea about how to make a  
 49 circuit, because you drew one in series, and one in parallel in your books.  
 50 Okay? Now, all those components I haven't got. I got a buzzer, that makes  
 51 noise I've got switches, lamps, bulbs, a lamp holder, which is (Inaudible) the  
 52 bulb empty (Inaudible). We've also got a fan, which you need to get small  
 53 pieces of paper. The fan goes like this. Okay? It's got to parts, and you connect  
 54 the wire and the button, to make it work, and it's got a small... Like a circuit at  
 55 the top which is going to be round and round. And you're not going to see  
 56 anything, unless you put a piece of paper here. If you just put a piece of paper  
 57 onto it, like a ring on a (Inaudible). No? Yes? So, put the paper here and they're  
 58 connected, they'll go round and round and you'll got the paper fly off, but that's  
 59 okay. I'm going to give different components to different groups. The whole idea  
 60 is to play. And then I only have... How many is there? One, two, three, four,  
 61 five, six, no? I've got only five batteries. That doesn't matter, because the first  
 62 thing you are going to do is to make the circuit, and when you build the circuit  
 63 and you think it's going to work, there I am going to get you the batteries so you  
 64 can connect it and see if it works. You have to make first a circuit in parallel,  
 65 and then you have to make a circuit... No. Sorry! First, a circuit in series  
 66 (Correct?), that are all connected, and then try to make a circuit in parallel. Yes?  
 67 And... And that's it! Now the only problems you're going to have are: that some  
 68 of the components, like a switch (there is an on and off switch), some of them,  
 69 you need to unscrew. Now there are some screwdrivers, so I'm going... You're  
 70 going to have to come to the table, and open it up, so that you can get the wire  
 71 inside. Okay? The wire is stick inside there. Now, there's a sole that's  
 72 connected with (Inaudible) four in your group. There are lots of hands. So  
 73 everyone can have for holding components in there, you don't have perfectly  
 74 inn and then screw the maximum types of them there and then come out, you  
 75 just hold them with your hands. Okay? So it's quick to make a circuit and quick  
 76 to unmake a circuit. Right? These are the wires that we are going to use, to  
 77 (Inaudible) thin. Now, because of the **potencia**, okay? Because of the strength  
 78 of the battery, this is the ideal wire for this battery. But this is not too thick. The  
 79 thicker the wire, it means that the wire takes a lot of the electrical touch, a lot of  
 80 the energy. For example: these are the wires I had at home (Okay?), and they  
 81 are far too thick. because by the time the energy goes through this wire, when it  
 82 comes out the other set end, it's going to be very weak, it's not going to have at  
 83 all strength, because this wire is too thick. That's why like this you can also try  
 84 with this type of wire and see if it works or not. Okay? Because the brown wires  
 85 are the wire that is going to work properly. Yes? I have in here also different  
 86 batteries, okay? If you want, when you finish doing your circuits, we can do  
 87 some tricks and make electroshocks, to see if it can gives up an electroshock,  
 88 yes? (Risas) Right. So, I'm going to give you some components, and just  
 89 whatever comes from the bag is what we get. If you want to have a motor and  
 90 you don't get one, bad luck. I haven't got a lot... I haven't got everything for  
 91 everyone. Right? So more or less you are going to get a meter of cable. One of



92 your problems you are going to have is that you have to cut the cable into  
93 pieces. Yes! To connect the component. For example, you have to connect a  
94 switch, and then you have to connect it to a bulb, and then you have to connect  
95 it into the bulb hold, just like this. Okay? You have to connect it to here and to  
96 here. (Inaudible) Okay? Right. Now, hear here now. You've got to connect to  
97 here, I think. Yes? And the bulb, which I here protected this paper and brings  
98 the bulb, is (Inaudible). Okay? This is (Inaudible) the bulb is fall on the floor.  
99 (Inaudible) a glass falling on the floor, they're going to break. Yes? This part  
100 here, I think it's there so I can hammer it down into a piece of wood, just to  
101 make a proper circuit. Yes? So, when you need your wire, the wire, you can see  
102 that the outside is plastic. You have to open it up, so you cut it with your  
103 scissors, you can make a circle around it as (Inaudible) as you can (Inaudible)  
104 knife (Right?), and then you try to pull off the plastic. Be careful, if you cut too  
105 much, you're going to go all the way through the wire as well. It's not easy, eh?  
106 Pays patience. But if everyone has a small piece of wire, and the scissors and  
107 start cutting that we are to pull off the plastic. There. Okay? This is the plastic  
108 that I have in my hand and this is the piece of copper wire that I'm going to use  
109 to connect to my circuits. Right? Is that clear? If you have the plastic touching  
110 on the circuit, that's not going to work, because plastic is a...

111 AS: Insulator.

112 P: Insulator. Okay? It doesn't conduct electricity. This is what to need. It doesn't  
113 really dependent to... But what you have here, you can touch this up. Do be  
114 careful. Yes. And watch to your fingers. Do be careful. Right. Come and get a  
115 lot of (Inaudible) Come and get: your two bulb holders, your wire... Here! Your  
116 switch, and I can give you your fan. Right? Next group! Is going to be... Lola's  
117 group. Lola: come! You need two bulb holders... One bulb, one switch... A  
118 buzzer, and your wires. Okay? Next! If you've made them too long (Okay?),  
119 sometimes maybe there's too long for the energy that's in the batteries, so be  
120 careful. Try to make the connections not too long. Right! Next group: Virginia's  
121 group. Switch... Fan... (Inaudible). Okay! Ana? (Inaudible). Who's next? Anita!  
122 Ana. (Inaudible) There... Be careful, okay? You've got a fan, and... That's a  
123 buzzer. Makes a noise. Okay? But remember the ones with the buzzers... The  
124 ones with the buzzers, they return there. Once when you've have them  
125 connected, don't buzz them for too long, or you'll burn it, okay? Right! Ana, I'm  
126 going to give you a circuit, right? And I'm going to give you this. You may need  
127 too more wire, okay? (Inaudible) (Ruido de fondo de las alumnas hablando)  
128 Right! The screwdriver is here, for the ones you need to open up the switches,  
129 open them. It's here on the table. You're going to need it a little more  
130 (Inaudible).

131 A: Can I have a **destornillador**?

132 P: It should be on the table. You've seen it? Your scissors might work, Ana?  
133 No? Then they are not some paper plates. (Inaudible). (Ruido de fondo de las  
134 alumnas hablando). Be careful! (Inaudible). Congratulations, Claudia. Here. The  
135 screwdriver. Right! It's fantastic! Here. When you got the circuit connected I'll  
136 give you a bulb. Be careful, because it's breaks easy.

137 A: But I'll do it with the battery?

138 P: And you connect what?  
139 A: The Buzzer?  
140 P: The buzzer? You connected to... You connected to the (Inaudible) pole,  
141 okay? And then continue, because it uses a closer circuit. You can connect it to  
142 the battery and connect to the bulb, but it has to be farer the connection.  
143 (Inaudible)  
144 A: Mrs. Corie?  
145 P: Yes?  
146 A: (Inaudible)  
147 P: Ana! What's wrong?  
148 An: It's impossible!  
149 P: It's impossible? No, it's not impossible. You shall do it. It's not impossible.  
150 (Inaudible) If you want (Inaudible), taking off the plastics or (Inaudible) Good?  
151 You go! It's easy to (Inaudible) it. (Inaudible) a little bit and the (Inaudible).  
152 There is a piece of wire. And where it has to be the wire (Okay?) so you can  
153 connect them?  
154 A: Ah! Of course!  
155 P: Of course? Does it... What are we going to use? One piece of wire? Now  
156 there's a piece of wire, and a component, and then another piece of wire and  
157 another component. Think of how you connect them to (Inaudible) and open,  
158 good guess. Any problems? No? Is that to connect the wire to the bulb holder?  
159 Yes! But that's not to connect the wire! The wire stands. You can connect it  
160 here, no? (Inaudible) to connect it, and then it has to somewhere (Inaudible),  
161 okay? (Inaudible) You need to have two pieces of wire. Wire, component; wire,  
162 component. You need to have them into pieces. Right? (Inaudible) Good. Into  
163 small pieces! Lydia! Into small pieces! In this example we are going to connect  
164 to... Good.  
165 Ly: To the switch.  
166 P: Right. To the switch. And then you need to cut it here... No? And this wire,  
167 you're going to connect where? This is a switch. Where are you going to  
168 connect this switch? Right! To the bulb. Good! And then you cut it, and you  
169 open up this part, and then it's in, you're going to take off the plastic and  
170 connect it to the other.  
171 Ly: Pero, ¿lo tenemos que hacer aquí?  
172 P: I think you've had to put onto this. When we give the battery, we'll have a  
173 look to see whether it works, but I think it's here. Okay? I think it's here. So, one  
174 way comes in and one way goes out. Okay? So, that's why you've got to cut it  
175 into a lot of small pieces. Okay? Switch on, switch off. You put them into here.  
176 The wire (Inaudible) Yes. No. You're going to switch or no? Mmmh... That's  
177 fine! Just... Just continue connecting that switch. (Inaudible) Components.  
178 Okay? So the moment you have that switch, with the light you have a switch,  
179 then you have a buzzer, and you'll swap the components.  
180 A: Mrs. Corie?  
181 P: Where are you going to connect them to? Good! And connected? In series,  
182 no? So we can have a circuit. Good! And you've got another one here. Because  
183 in this the open... (Inaudible) Right! And it has the circle in the end, it's just like

184 a circle. Right? Component, wire; component, wire; battery, component, wire...  
185 You have the pattern in your book.  
186 A: ¿Cómo lo sacamos? ¿Tenemos que poner una parte?  
187 P: Yes. Right. You have to... Right. Here, for example, you need to take off this  
188 plastic. Yes. Is that yours?  
189 A: No.  
190 P: It's fantastic, no?  
191 A: What we have to do?  
192 P: With a piece of... (Inaudible) You have to open it.  
193 A: ¡Ah, bueno! Ahí tenemos que concluir.  
194 P: (Inaudible). No? This is a matter of... (Inaudible) You don't need to alternate.  
195 You just need to... All of this is going, as you can see that inside the screw is  
196 inside. Okay? You (Inaudible) the wire, and then you close the screw, so that  
197 the wire isn't gone out. And the plastic now...  
198 A: Only the bulb?  
199 P: No, no, no. And it was the plastic now, because the connection...  
200 A: Ah! Only with the bulb?  
201 P: The connection is... Is the screw?  
202 A: The screw is out here.  
203 P: Bring them.  
204 A: Only I need the bulb?  
205 P: You need the bulb, yes. But you need to connect it first, and then I will give  
206 you the bulb. You don't need to take the screw. The screws are just to hold the  
207 wire. Okay? And you cannot have the plastic touching metal. Correct. Metal has  
208 to touch metal, otherwise it's not going to conduct. Right? And the plastic may  
209 not touch. So this is just to hold the wire, so that the wire doesn't fall out.  
210 A: ¿No hace falta encajarlo del todo?  
211 P: Not really, no. There you go, okay? A little bit tighter if you want it not to fall  
212 out. Okay? There it goes! And this end goes into something different: into the  
213 battery, into the bulb... Okay? We're ending to here. Another wire comes out  
214 here, because in the end we're making a circle. Yes? Wire-Bulb. Wire-Battery.  
215 Wire-Switch. But what are we going to do now, they will remember, because  
216 they'll do it now and then they'll do it right. Okay! Any problems? There's a big  
217 problem. The big problem is that you still have one piece of wire! Why? Why?  
218 You only need two pieces of wire to connect it all. It's going to be a circuit! And  
219 each end, you need to open. You've done nothing, María! (Inaudible).  
220 A: We need a battery.  
221 P: You need a battery, no? You have all the circuit connected?  
222 A: Yes.  
223 P: Right. Right. This is going to connect to the battery, to the switch... And we  
224 continue, we continue and we continue. It's a circuit! Right. Now you need the  
225 bulb... Connected! To the battery. Right.  
226 A: ¿Si lo conectamos así, se va para arriba? If we connect this, it falls?  
227 P: It should work.  
228 A: It's like this?

229 P: Correct. Okay! Another (Inaudible) connected here. Because the (Inaudible)  
 230 connected is got in, open to the bulb (Inaudible) and goes back again.  
 231 A: We have to put other?  
 232 P: Another, yes. Yes. Another. To the same point, yes. That thing, the  
 233 (Inaudible) is going to come up here, it's going to come up the bulb, take on the  
 234 bulb, and then go the other way and continue in the circuit.  
 235 A: It has to (Inaudible)  
 236 P: It has to touch this, which is going to connect the bulb. The bulb goes from  
 237 here. Okay? And when we make a contact, we put the bulb onto the piece of  
 238 metal that's on the bottom. It means that the current can continue the circuit.  
 239 Right? (Inaudible) Right! So, all you need now... Good! The battery! And  
 240 everything connected. Perfect. Right. Congratulations! The first one! (Inaudible)  
 241 Right! Good. Okay? Here you go! Okay. (Inaudible)  
 242 A: We have to connect it here?  
 243 P: No. No. I think you need to connect it to this one. This one is for the nails, for  
 244 the nail down on a circuit fall. Okay? You need to connect here. And it comes  
 245 down one wire, up into the bulb, and back up to the other wire, continues the  
 246 circuit. (Inaudible) You're ready? You're ready for the battery? Right. You've got  
 247 the bulb holder?  
 248 A: No.  
 249 A: Yes!  
 250 P: Right.  
 251 A: Can I put the bulb? I  
 252 P: But I'll give you the battery, okay?  
 253 A: How can we...? (Inaudible)  
 254 P: This is... If you have a look, this is nothing! This is just a holder. This  
 255 (Inaudible) with the nails, (Inaudible) connected to here. One is going this way  
 256 and one is going that way.  
 257 A: Mrs. Corie? (Inaudible)  
 258 P: Push it into it. Fold it over. Yes? The vibration of the (Inaudible) is touching  
 259 off the plastic. Right. (Inaudible) Where are the screws? Right. The screws, it  
 260 just... If you have a look when (Inaudible), there's (Inaudible) smaller and  
 261 smaller (Inaudible) the wire. The wire it just (Inaudible). Right! Five... Four...  
 262 Three... Two... One! Why if you do your homework and you draw a picture for a  
 263 circuit, and we practiced three pictures on the blackboard, why can't you not just  
 264 make a circuit with the wires and with the components and... (Inaudible) All you  
 265 have to do is connect... (Inaudible) Thank you for talking when I'm talking!  
 266 (Silencio) All you have to do is make a circuit. A circuit. And connect everything  
 267 together. And if you connect them on the wrong place, they won't work! And if  
 268 you connect them on the correct place, they will work. That's all you have to do!  
 269 But if you're not thinking, at the moment you're going to draw in the picture, if  
 270 you haven't the real thing, you turn it into a bad frame. Yes? A circuit is like a  
 271 circle. Right! So, please! Stop asking "Mrs. Corie, Mrs. Corie", and start  
 272 thinking. Think something! (Inaudible)  
 273 A: (Inaudible)

274 P: (Se dirige a unas alumnas a quienes no les funciona la batería) If you've got  
275 the plastic touching this, it is not going to work.  
276 AS: Si apagamos la batería... Vale, vale. ¿Lo apagamos? Sí, apagamos...  
277 **Para quitar la batería...** (Ruido de la batería apagándose).  
278 P: So, if you've got the plastic touching this, it is not going to work. (Pregunta a  
279 otras alumnas) Does your battery work, your bulb? The bulb?  
280 AS: Yes!  
281 P: Because I think your connection is wrong here. Here.  
282 AS: Todavía no lo hemos conectado. ¡Ah, claro! Es que...  
283 P: (Inaudible) the wires here, María. And try touching the amended places. And  
284 see if connecting the amended places they start to work. (Inaudible) The two  
285 bulbs. (Inaudible) Take care, because I think the connections are not going very  
286 well with the bulbs. (Inaudible)  
287 A: ¿Puedo pasar? (Alumna entra de fuera, no es de clase)<sup>5</sup>  
288 P: Are you going to answer the question? You're going to answer? Which  
289 what's going to happen? (Inaudible) You need what? A switch or a battery? A  
290 battery, yes! But is everything connected? Yes! You need the two of those. See  
291 if you can make a circuit, a series circuit with two bulbs and a battery. And the  
292 bulbs? And try touching the...  
293 AS: **Yes! ¡Ya lo he visto! ¡Ay! ¡Nos funciona la lámpara!**  
294 P: Very good!  
295 AS: ¡Nos funciona la luz!  
296 P: Okay! With the bulb, you have to connect it from the (Inaudible) to one of the  
297 legs on the side, okay? Yes, María! Congratulations! (Aplaudes) And the buzzer?  
298 AS: Yes!  
299 P: Ah, okay! So when the buzzer is in, it doesn't work, no? Because it's got too  
300 many components. And that's what happens sometimes in your house! No?  
301 Sometimes you have too many components in your house, so when you have  
302 the oven on, you cannot have the microwave on. Fantastic! And without the  
303 buzzer? Well done. Okay! Perfect. Perfect, perfect. Now, in tomorrow's class  
304 we're going to continue for (Inaudible). You'll have to draw a circuit you did in  
305 and you can understand the problems in your head, so if the buzzer worked or  
306 the buzzer didn't work; and you're also going to make an electromagnet. Okay?  
307 A: (Inaudible)  
308 P: And the components... No, we'll take them back, because... Right.  
309 (Inaudible) Can you give your...? Your components to the other group, and  
310 (Inaudible) to another group (Inaudible). Yes? You can leave it here! You can  
311 leave it here! Right. You can collect your pieces and put them on a box, please.  
312 (Inaudible), Yes! Then... María! Who is in the other group? María. Explain them  
313 why... (Pay attention!) If there is a (Inaudible) but the buzzer dies.  
314 Because it's got too many components, okay? It's got not enough energy. So,  
315 just connect this and connect... We need a wire. María, can we have a wire?

---

<sup>5</sup> No se tiene en cuenta esta intervención en la L1 por parte de la alumna al no pertenecer a la muestra inicial.

316 (Inaudible) No, no, but María has one. Okay! And connect... We switch to the  
 317 battery... And then... Try again! Now, what problem could we have?  
 318 A: ¡María, **no pongas...**! (Inaudible)  
 319 A: **¡Ay, que no me des calambre!**  
 320 P: What problem could we have?  
 321 A: **¿Le doy?**  
 322 A: **¡No le he dado!** ¡Pero María, conéctalo!  
 323 Ma: **Ya, pero es que...**  
 324 P: Because you need the two hands! Somebody hold the battery? Somebody  
 325 hold the bulb?  
 326 A: María the bulb.  
 327 A: ¡María! **¡Me da miedo que me dé un calambre!**  
 328 P: María, María, María!  
 329 Ma: **¡Qué no!**  
 330 P: Okay! She won't give you an electroshock, okay? I promise you. Okay?  
 331 Because it's not enough energy. Okay! And the switch? Right! What could we...  
 332 AS: **¡Bien!**  
 333 P: **¡Bien!** (Aplaudes) Okay! (Inaudible) María! Your group's got a problem. What  
 334 do they need?  
 335 Ma: A battery and two bulbs.  
 336 P: A battery and...?  
 337 Ma: And two bulbs.  
 338 A: Mrs. Corie, we need a battery and a bulb.  
 339 A: We need a battery.  
 340 P: Battery you have now in your group. (Inaudible) And explain why. Explain  
 341 why. (Inaudible) For six months, because they have to read the strong batteries.  
 342 (Inaudible) There is a wire for a house, a switch for a house... Okay? So that  
 343 they work. Okay? What do you need? A switch? You don't need a switch! A  
 344 switch is an extra! Would you like the (Inaudible) connected? Well done! Very,  
 345 very good. Now, is it getting hot touching at this?  
 346 A: No!  
 347 P: No? The (Inaudible) Does your battery have? How strong is your battery?  
 348 Did it say? Think! It's on the bottom. 4.5. Okay. 4.5. When it's a small one, we  
 349 use... The small one, it runs at 1, 45. Because it's the small one. But the school  
 350 ones, the school ones often use a nine volts or twelve volts, they are much  
 351 stronger. And if I were to use... I'll explain in the next class. If I were to use a  
 352 nine volts battery, or a strong battery with twelve volts, it will explode.  
 353 Perhaps... (Inaudible) I said: "Try this one!" And I get blowing my bulbs, so I  
 354 have no bulbs, I have to buy some more. Good! For tomorrow, we're going to  
 355 do a parallel circuit. Well done, finally! Tomorrow we'll do parallel circuits.  
 356 A: **Este no funciona.**  
 357 P: But you have too many components.  
 358 A: Ya, pero los hemos contado y... We have two bulbs.  
 359 A: Only one!  
 360 P: Is connected one? Ana, because you have to connect to the same one. You  
 361 have to only connect to this one and this one, I think. You've made a short-

362 circuit. Okay! It's time to tiding! Can I get two people from this group responsible  
363 for collecting the components? And two people from this group responsible for  
364 the tiding spam. And the last person, responsible for completing the...  
365 (Inaudible).

